المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

(ربع سنوية)

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

(AIESA)

العدد الخامس **أكتوبر** (٢٠١٨) **صفر** (١٤٤٠)

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464

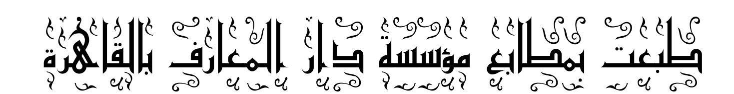
ISSN (Online) : 2537-0472

الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-de









(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الأية (١١٣)

شـــــــــروط النشـــــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٣)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9I

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الخامس من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بأربعة عشر بحثاً محكمة والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة في وقت قصير معامل تأثير عربي ٠,٨ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

أثر استخدام الألعاب الاليكترونية التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل ما قبل المدرسة

إعداد

د. رانيا علون
الأستاذ المساعد لرياض الأطفال
جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل

د. صباح السيد
الأستاذ المساعد للمناهج وطرق تدريس الرياضيات
جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل وجامعة السويس

د. ريحاب عبد الغني ثروت
الأستاذ المساعد بتقنيات التعليم
جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل

استلام البحث : ٠٢ / ٠٨ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٠ / ٠٨ / ٢٠١٨

مقدمة :

تعد مرحلة رياض الأطفال هي الفترة التكوينية الحاسمة في حياة أي انسان حيث يتم فيها وضع الركائز الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الفرد.

كما أن الحديث عن الطفولة هو النظرة الى المستقبل بكل ما تعنية الكلمة من معان ولذلك هي تعد من الفئات التي يعتني بها كثيرا فلا شك أن الأطفال هم نصف الحاضر وكل المستقبل كما أنهم هم طاقة النور والاستثمار ففي الطفولة استثمار للمستقبل كله لتحقيق أمن وحضارة وثقافة وطن بأكمله ففي هذه المرحلة يتم وضع الركائز فيها لشخصية الطفل التي تتبلور وتظهر في حياة الفرد.

وحيث أن اللعب هو الأسلوب الطبيعي التلقائي لتعليم الأطفال لتحقيق الأهداف ولان اللعب يولد بالفطرة عند الأطفال حيث أكدت العديد من الدراسات الى فاعلية اللعب والتعليم الالكتروني في تنمية العديد من المفاهيم الأساسية لطفل الروضة (هدى نورالدين :٢٠٠٢).

فالطفل منذ مراحل نموه الأولى يجب أن يتعلم ويعيش في مجتمعه ويجب أن يكون صالحاً قادرا على تحمل المسئولية ومشاركا في نمو مجتمعه وتقدمه ومواكبا

للتطورات التي شهدتها العقود الأخيرة من القرن الماضي من أحداث متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغير في كل جوانب الحياة أمر حتميا.

ونظرا لأهمية الكمبيوتر وأثره الكبير بحياة الأطفال لما له من دور كبير في تنمية العديد من المهارات لدى الطفل منها الاستقلالية والاجتماعية وتنمية العديد من المفاهيم البصرية والرياضية والعلمية ودوره الفعال في احداث للتعلم متعة عند الأطفال ولذلك فهو يعد وسيطا تعليميا مثرا للاهتمام والدافعية بالنسبة للأطفال بتلك المرحلة العمرية.

وقد قدمت التطورات المذهلة في استخدام الكمبيوتر إمكانيات غير مسبوقة في تعليم المفاهيم والرياضية والمهارات الحسابية عن طرق الألعاب والبرمجيات الإلكترونية لما لها من الفعالة من قدرته الكبيرة على التمثيل والمحاكاة عن غيرها من الوسائل التقليدية التي عجزت عن القيام بدورها في عملية التعليم والتعلم

بالإضافة الى دوره الكبير في التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه الأطفال في عملية التعليم وخاصة في اكتساب المفاهيم الرياضية لما لها من الطبيعة المجردة التي يصعب على الأطفال وخاصة بعمر الروضة استيعابها.

ولكون الرياضيات هي تعد من المفاهيم الأساسية التي يجب تقديمها لطفل الروضة لما لها من قدرات تساعد على التفكير السليم عند الأطفال ونمو التفكير بشكل عام عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات الرياضية اللازمة لذلك بالإضافة لكونها من المفاهيم المهمة والأساسية في تعلم الأطفال، حيث يشكل بناء المفاهيم ومنها الرياضية حجر أساس لانطلاق الأطفال في تعلم الكثير من العلوم. ومما لا شك فيه أن التعلم في مرحلة الروضة بصفة عامة يعتمد وبشكل أساسي على الحواس، حيث يشكل الإدراك الحسي مدخلا للتعلم في تلك المرحلة. إن الرياضيات بطبيعتها المجردة تشكل قدرا من الصعوبة على الأطفال في تلك المرحلة العمرية، حيث يجد الطفل نفسه أمام سلاسل من الأرقام والتعريفات التي لا يستطيع فهمها أو ترجمتها على نحو ذو معنى له.

ونظرا لان الحاجة الملحة لأي مجتمع يرغب بالتطور أن يهتم بالقدرات الإبداعية لدى اطفاله بشكل عام والابتكار بشكل خاص ومحاولته لمساعدة أطفاله تنمية فكرهم والتي تعم على مجتمعهم بالفائدة.

لذلك تسعى الدراسة الحالية الي اكتساب العديد من المفاهيم الرياضية عن طريق الألعاب الإليكترونية وتنمية الابتكار لدى طفل الروضة.

مشكلة البحث:

نظرا لاهتمام العالم بأثره بالطفل ومراحل الطفولة خاصة المراحل الأولى لكونها من أهم مراحل بناء شخصية الطفل من جمع جوانبه خاصة بعدما أكدت العديد من المراكز المتخصصة للطفولة وللطفل العربي تحديدا بأن إذا اظهر الطفل ضعفا في

استيعاب المفاهيم الرياضية في مرحلة الطفولة المبكرة فمن الصعب الالتحاق أو التطور لاحقا.

ونتجه للتطورات المذهلة التي تحدث والتي يشهدها العصر خلال هذه الفترة وبذل العديد من الجهود لتطور وتحسين طرق التعلم والتعليم من خلال دمج التعليم التقليدي بالتعليم الاليكتروني ونتيجة لانتشار الألعاب الاليكترونية التعليمية وتسويقها والتوسع باستخدامها بشكل ملحوظ لما لها من أثر ملحوظ في احداث الاثارة والمتعة بالأطفال لذا كان من الضروري التطرق الى معرفة مدى الأثر الذى تحدثه هذه الألعاب الالكترونية في الأطفال من أثار إيجابية وسلبية على شخصية الأطفال وخاصة في قدرتها على اكتساب بعض المفاهيم الرياضية والابتكار عند الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة ، ومن هنا تبرز مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي وهو: **ما أثر استخدام الألعاب الإليكترونية على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل الروضة؟**

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة؟
٢. ما صورة برنامج مقترح قائم علي الالعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة؟
٣. ما فاعلية برنامج مقترح قائم الألعاب الإلكترونية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة؟
٤. ما فاعلية برنامج مقترح قائم الألعاب الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة؟
٥. ما العلاقة بين المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث:

١. تحديد المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة.
٢. بناء برنامج قائم علي استخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة .
٣. التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح القائم علي استخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة .
٤. التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح القائم علي استخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية التفكير الابتكاري لدي طفل الروضة .
٥. التعرف على فاعلية الألعاب الإليكترونية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة.
٦. التعرف علي العلاقة الارتباطية بين المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة

أهمية البحث:

قد يفيد البحث الحالي في:

١. توفير بيئة جاذبة وفعالة للمتعلم تثير اهتمامه وتعمل على رفع درجة الاستيعاب لدى الطفل.

٢. مساعدة القائمين على تدريس المفاهيم الرياضية في التعرف علي استراتيجية جديدة لتعليم المفاهيم الرياضية عند الأطفال.

٣. احداث الترابط والتكامل بين مختلف العلوم الإنسانية لما لها من فائدة كبيرة تصبو في مصلحة المتعلم.

٤. ضرورة الاهتمام بالنظر الى الرياضيات وتعليمها للأطفال خاصة في المراحل المبكرة لما لها من قدرة عالية في تنمية التفكير الخلاق لدى الأطفال.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات، والبحوث التي تمت في هذا المجال أمكن صياغة الفروض التالي:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة.

مصطلحات البحث:

الألعاب الالكترونية:

هي مجموعة من الألعاب والمواد التعليمية التي يتم اعدادها وبرمجتها بواسطة الكمبيوتر من اجل تعلمه وتعتمد في اعدادها على نظرية سكنر المنبه على مبدأ الاستجابة والتعزيز حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة من المتعلم بتعزيز إيجابي من قبل المعلم أو المبرمج(محمود الحيلة :٢٠٠٠)

تم تعريفها إجرائيا بأنها: الالعاب التي يمارسها الطفل بمفرده على جهاز الكمبيوتر الشخصي او على جهاز الحاسب اللوحي او جهاز الهاتف الذكي، وتشمل تحديد المتغير ببعدين هما عدد الساعات التي يقضيها الطفل في ممارسة الالعاب الالكترونية ونوع الالعاب.

طفل الروضة:

ويقصد به طفل ما قبل المدرسة وتم تحديدها بالبحث الحالي طفل المستوى الثالث من الروضة من (٥-٦) سنوات.

المفاهيم الرياضية:

يعرف وليم عبيد (١٩٩٣) المفهوم الرياضي بأنه فكرة معممة رياضية أو خاصة مجردة عن مواقف تشترك بها هذه الخاصية.

تم تعريفها إجرائيا بأنها: الصورة الذهنية التي تتكون لدى الطفل بتداوله مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس والتي تحمل معنى أو دلالة رياضية، يعبر عنه بكلمة أو برمز.

التفكير الابتكاري:

تعرفه زينب عطيفي(٢٠٠٨، ٣٣) بأنه: القدرة على إنتاج أفكار جديدة ومتنوعة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة.

تم تعريفها إجرائيا بأنه: القدرة على انتاج أكبر عدد من الاستجابات المتنوعة والجديدة لمشكلة ما، ويقاس باختبار التفكير الابتكاري الذي تم إعداده لهذا الغرض.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:**

تقتصر علي ٣٠ طفل من أطفال مرحلة رياض الاطفال.

- **الحدود المكانية:**

تقتصر علي أطفال رياض الاطفال من مدرسة المستقبل التجريبية بمحافظة القاهرة.

- **الحدود الزمنية:**

تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(٢٠١٧-٢٠١٦م).

الحدود الموضوعية:

- يقتصر البحث على مهارات التفكير الابتكاري: الطلاقة، المرونة، الاصالة.
- يقتصر علي المفاهيم الرياضية: الاشكال الهندسية، النمط، العدد، الجمع.

الإطار النظري للبحث:

الألعاب الالكترونية:

تسارع تطوير الألعاب الالكترونية المتنوعة وتسويقها، ووصلت في عام ١٩٨٢ إلى قمة مبيعاتها، ثم تراجع بسبب ظهور الحواسيب المخصصة للألعاب، ومع تزايد الحاجة إلى أجهزة يسهل استخدامها والتعامل معها، طرحت شركة Nintendo نايننتدو جهاز ألعاب بمواصفات بيانية ورسومية عالية الدقة، تعتمد فكرة الألعاب فيها على مغامرات عامل تمديدات صحية اسمه ماريو Mario الذي كان همه في هذه اللعبة البحث عن أميرته، وحقق هذا الجهاز شهرةً واسعةً ومبيعات خيالية، حتى تجاوزت مبيعات أشرطة الألعاب الخمسين مليون شريط، مما دفع شركة SEGA في عام ١٩٨٦،

لطرح منتج شبيه به يعتمد على شخصية قنفذ سريع اسمه سوينك Sonic يبحث عن أميرته «القنفذة». وطورت الشركات عدة ألعاب على أجهزتها محققة مبيعات تجاوزت كل التوقعات، ومع التطور في مجال الحاسب أصبحت الألعاب أكثر متعة وسميت ألعاب المحاكاة مثل محاكاة الطيران، ومحاكاة ألعاب التفكير وألعاب الشطرنج، وفي عام ١٩٩٣ ظهرت معالجات البنتيوم وقارئات الأقراص المدمجة CD-ROM، وطرحت شركة مايكروسوفت برنامج النوافذ(Windows 95) مما جعل من الكمبيوتر الشخصي أداة قوية لتطوير ألعاب تعتمد على الوسائط المتعددة في الإفادة من الصور والرسوم والأصوات (محمود الكامل، ٢٠٠٩).

وقد شهدت التسعينيات طفرات هائلة في مجال وحدات المعالجة وإمكانات Hardware كما شهد عالم الألعاب ثلاثية الأبعاد تطورا ملحوظاَ فلقد احتوت الألعاب على شخصيات متحركة ثنائية الأبعاد (وائل محمود، ٢٠٠٥، ١٠).

أهمية اللـعب:

اللعب نشاط سلوكي هام له دورٌ رئيسي في تكوين شخصية الفرد، ، وجميع الأطفال يلعبون لأن اللعب ظاهرة طبيعية لنموهم وتطورهم كما يتضح فيما يلي:

١. اللعب والنمو العقلي المعرفي: يكتشف الطفل من خلال اللعب الكثير من المبادئ والقوانين والمفاهيم، فهو يلاحظ ويسأل ويستفسر، ولذلك فمن المهم توفير أدوات اللعب التي تحفز قواه العقلية على العمل، وكلما أثريت تجربته كلما زاد نموه العقلي المعرفي (سميرة أبو زيد عبده ،٢٠٠٧: ١٧).

٢. اللعب وأنواع الخبرة: يمد اللعب الطفل بفرص جيدة لزيادة الخبرات بأنواعها الحسية والمنطقية الرياضية والاجتماعية، فالطفل أثناء لعبه يتعرف على الخواص الفيزيقية، كما يكتشف العلاقات المختلفة بين الأشياء ويتعرف على السلوك المقبول اجتماعيا (رانيا حامد محمديـن، ٢٠٠٤: ٥٥).

٣. اللعب ونمو التفكير الرمزي: فأثناء اللعب يقوم الطفل ببعض الأنشطة الرمزية كإيماءات والحركات، وكل ذلك يساهم بشكل أساسي في تنمية التفكير الرمزي سواء عن طريق استخدام الأدوات والخامات كبدائل لأشياء أخري أو عن طريق لعب الأدوار، وفيها يتخيل الطفل بعض المواقف مما ينمي لديه القدرة على التخيل (2 :1998، Fernie).

اللعب ونمو التفكير الرياضي المنطقي: يتعرف الطفل من خلال اللعب على علاقات السبب والنتيجة، مما يسهم في تعرفه على العلاقات المكانية، كما يساعد اللعب في إكسابه العلاقات العكسية، مما يساعد على تعلم العمليات الرياضية مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة (عزة خليل عبد الفتاح، ٢٠٠١: ٣٠).

٤. اللعب وحل المشكلات: يساعد اللعب على تنمية أسلوب حل المشكلات لدى الطفل ، لأنه يوفر له بدائل متعددة يستطيع من خلالها التغلب على المشكلة التي تواجهه، ويعد ذلك تدريباً على مرونة التفكير ومحاولة إيجاد حلول جديدة، مما ينمي لديه القدرة على التفكير الابتكاري.

ووجد داونز(Downes (2002: 21-34 في دراسة قام بها أن الأطفال اللذين يستخدمون الكمبيوتر كأداة للعب أو كوسيلة مساعدة في التعلم، يَحْسُن تعلمهم وتتحسن مهارات الاكتشاف لديهم، وذلك تبعا لنظرية التعلم بالاكتشاف ، كما بينت نفس المعنى دراسة (Mumtaz, 2001) التي هدفت إلى الكشف عن المتعة التي يشعر به الأطفال عند استخدامهم للعبة الكمبيوترية سواءً كان في البيت أو في المدرسة، وقد شارك في هذه الدراسة أطفال أعمارهم ما بين ثلاث وخمس سنوات، في ثلاثة مدارس ابتدائية في بريطانيا، بلغ عددهم (66) طفلاً وجمعت البيانات من خلال المقابلة الشخصية، وقد وجدت الدراسة أن أهم الأنشطة التي يقوم بها الأطفال في البيت كانت الألعاب، وبالنسبة إلى الفروق بين الجنسين وجدت الدراسة أن الذكور يمضون وقتاً أطول في ألعاب الكمبيوتر، بينما تمضي الإناث معظم الوقت على الإنترنت واستخدام البريد الإلكتروني.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الابتكاري عن طريق الألعاب الكمبيوترية دراسة Mackfar Leen (2002) حيث قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان ألعاب الكمبيوتر وتنمية القدرات لدى التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب الكمبيوترية تحفز التلاميذ على التعلم الابتكاري وأيضاً تطور مهارات الأطفال وقدراتهم على التخطيط.

وقام Duckett Setzer(2000) بدراسة عن مخاطر استخدام الأطفال للألعاب الكمبيوترية، وكان الهدف من الدراسة معرفة الجوانب السلبية للفترات الطويلة واللعب المفرط للألعاب الكمبيوترية، وقد طبقت الدراسة على ٣٢٣ تلميذ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأثبتت الدراسة أن نسبة(٩,٣ %) من الأطفال يميلون للإفراط في استخدام الألعاب الكمبيوترية وذلك بالإضافة للمشاكل الجسدية والنفسية التي يتعرض لها الأطفال، مثل السلوك الإدماني والتجريد من الصفات الإنسانية والاضطرابات الحركية.

١. ألعاب المحاكاة "Simulation": تعتمد تلك الألعاب على إعادة تمثيل أو تكوين تجارب واقعية باستخدام الكمبيوتر، مثل ألعاب محاكاة قيادة الطائرات.

٢. ألعاب التخطيط ووضع الاستراتيجيات طويلة الأجل: وتعرض هذه الألعاب مشكلات بسيطة أو معقدة تتطلب من اللاعب القيام بحلها (تامر الشاذلي، ٢٠٠٣: ٢٠-٢٣). .

ثانيا: المفهوم الرياضي

عرفه عبيد وآخرون (١٩٩٦، ١٠) بأنه فكرة رياضية معممة أو خاصية مجردة عن مواقف مختلفة تشترك في هذه الخاصية.

ويعرف نوح (١٩٩٩، ٢١) المفهوم الرياضي أنه عبارة عن أنماط ذهنية – ثقافية – وجدانية وهي لغة حياة تساعدنا في فهم عالمنا ونمذجة ما يدور حولنا، وهكذا يمكننا أن نشاهد تلك المفهومات وأشياء حقيقية واقعية.

أما إبراهيم (٢٠٠١، ٤١) فيعرف المفهوم الرياضي بأنه ذلك التجريد العقلي للصفات المشتركة بين مجموعة من الخبرات أو الظواهر.

وأشار موسى (٢٠٠٥، ٣٣) المفهوم الرياضي بأنه الإدراك العقلي للخاصية أو مجموعة الخواص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف وتجريد هذه الخاصية أو مجموعة الخواص بإعطائنا اسماً يعبر عنه بلفظ أو رمز أو بهما معاً.

يرى عبيد (٢٠٠٤) أن المفاهيم الرياضية هي أحد أنواع المفاهيم ومن ثم فإن نموها يتماشى من نمو المفاهيم الأخرى فكلي ينمو مفهوم العدد الطبيعي فإنه على الطفل أن يتحرك من المدركات الحسية (اللاشيء في البيئة) والقيام بأفعال بها حتى يصل إلى مفهوم الغير مرتبط بالأشياء نفسها.

صنف إبراهيم (٢٠٠١، ٤) المفاهيم الرياضية إلى أنواع عديدة:

- **المفاهيم الانتقالية**: وتمثل عملية تجريد لبعض الظواهر المادية، ويتم تدريسها بطريقة شكلية محسوسة في المراحل الأولى، وبطريقة مجردة في المراحل التالية ومن أمثلتها: مفهوم العدد، مفهوم المجموعة، مفهوم الحجم
- **المفاهيم غير المعرفة:** يتضمن أي نظام رياضي بعض المفاهيم غير المعرفة (اللامعرفات) وذلك مثل النقطة، الخط المستقيم ... إلخ.
- **المفاهيم المعرفة**: وهذه المفاهيم تنشأ نتيجة ربط أو إيجاد علاقة بين المفاهيم الأولية (المفاهيم الانتقالية والمفاهيم غير المعرفة)، وتسمى هذه المفاهيم بالمفاهيم الثانوية، ومن أمثلتها: مفهوم التوازي، مفهوم التعامد، مفهوم الدائرة، مفهوم النقطة في المستوى، ومفهوم النقطة في الفراغ ... الخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالعمليات الرياضية:** وذلك مثل مفهوم العمليات الأربعة، ومفهوم التقاطع، ومفهوم الاتحاد، مفهوم الاحتواء، ومفهوم التجزيء، ومفهوم التناظر الأحادي ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالخواص الرياضية**: وذلك مثل خواص: التبديل والتنسيق والتوزيع ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالعلاقات الرياضية:** وذلك مثل علاقات: التساوي، التكافؤ، أكبر من، أصغر من، التناظر الأحادي، والدوال ... إلخ.
- **المفاهيم التي تتعلق بالنظام الرياضي**: يتكون أي نظام رياضي من بديهيات ومسلمات، معرفات، حقائق، وتعميمات، قوانين ونظريات، وتركيب رياضي.

●**مفاهيم دالة :** وهي المفاهيم التي تدل على عناصر محددة وموصوفة مثل مفهوم العدد الزوجي، ومفهوم متوازي الأضلاع.

●**مفاهيم وصفية:** (تعريفية) وهي المفاهيم التي تحدد خصائص معينة تتصف بها وتستخدم في تعريف أشياء أخرى مثل مفهوم التشابه، التطابق.

●**مفاهيم ذات خاصية واحدة:** وهي تلك المفاهيم التي تشترك في خاصية واحدة مثل مفهوم الشكل المغلق.

●**مفاهيم ربطية :** وهي المفاهيم التي يستخدم في تحديدها أداة الربط "أو" وتتوافر فيها صفة واحدة على الأقل من عدة صفات محددة مثل أكبر أو يساوي.

وتبرز أهمية دراسة المفاهيم كما أشارت الضبع (٢٠٠١، ٧٩) في النواحي التالية:

●يساعد على زيادة فهم التلاميذ للمادة الدراسية إذ أن المفاهيم تساعد على الربط بين الحقائق العلمية المختلفة وبالتالي يسهل على التلاميذ تعلمها ويزداد فهمهم للمادة الدراسية وتجعل المادة الدراسية أكثر شمولاً.

●يساعد على زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية وزيادة دوافعهم لتعلمها.

●فهم المفاهيم هو الطريق الرئيسي نحو زيادة فاعلية انتقال أثر التدريب والتعلم. فدراسة المفاهيم تتيح للتلاميذ الفرصة لاستخدام ما سبق أن تعلموه من مواقف، وذلك لأن تعلم المفاهيم يساعد على إيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة في موقف تعليمي وبالتالي يمكنهم أن يتعرفوا أوجه التشابه بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة.

●تساعد الأطفال على الاتصال والتفاهم مع الآخرين من حوله.

●تضييق الفجوة بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة.

●مساعدة الأجيال الصاعدة على مواجهة التطور السريع والانفجار المعرفي.

●تساعد الطفل على اكتساب الاهتمامات والميول العلمية بطريقة وظيفية.

●تساعد الفرد في العرف والتمييز والتفسير والتنبؤ للظواهر والمواقف التي تحيط بالفرد وتقلل من تعقدها.

●تستخدم في عمليات التصنيف للمثيرات من حولنا.

●يساعد الفرد على حل مشكلات التكيف مع بيئته لحماية نفسه من أخطار البيئة بشرط أن يكون هذا الاستخدام صحيحاً يشبع رغبة وحاجة الطفل للاستطلاع والمعرفة.

ويتضح دور معلمة رياض الأطفال في إكساب المفاهيم الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة فيما يلي: عطيفي(٢٠١١، ٣٢١ - ٣٢٢

●مساعدة الطفل على الشعور بالثقة بالنفس، وذلك من خلال اختيارها لعمل في مستوى الطفل يقوم به بنجاح.

●تشجيع الطفل واستخدام مهارات التعزيز الإيجابي، والاهتمام بمحاولات الطفل وليس النتيجة.

- مساعدة الطفل على مواجهة الفشل بطريقة ايجابية، وجعل الفشل وسيلة تعلم جديدة.
- الابتعاد عن استخدام أنشطة تنافسية بين الأطفال، والتركيز على الأنشطة التعاونية.
- توفير بيئة غنية بالمواقف التي تشجع الطفل على الاستكشاف.
- دعم تعلم الأطفال من خلال التعليقات والأسئلة.
- تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره من خلال اللغة.
- توفير الوقت الكافي للعب قدر الإمكان.

وقد اهتمت العديد من البحوث والدراسات السابقة بتنمية المفاهيم الرياضية نظرا لأهميتها في تعلم الرياضيات لطفل الروضة، ومن هذه الدراسات دراسة حسانين (٢٠٠٠) التي توصلت إلي فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية (الانتماء – التناظر – المستقيم – الدائرة – المنحني المغلق والمفتوح) والتفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة، كما توصلت دراسة عطية(٢٠٠٤) إلي تأثير البيئة الاستكشافية في تطور أنماط الفهم الحدسي للمفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك أكدت دراسة عليوة (٢٠٠٤) فاعلية استخدام مركز تعلم الرياضيات في تنمية المفاهيم الرياضية، كما توصلت دراسة محمد (٢٠٠٧) إلي فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية(التصنيف – المفاهيم المكانية – المفاهيم الزمنية)، ودراسة الشافعي (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر لتنمية المفاهيم الرياضية لدي أطفال الروضة، ودراسة خليل(٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم وحل المشكلات لدي أطفال الروضة، بينما توصلت دراسة تهامي (٢٠١٠) إلي تنمية مفهوم العدد كأحد المفاهيم الرياضية باستخدام الحقيبة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال.، ودراسة سلامة(٢٠١٣) التي أكدت فعالية رياضيات السوبر ماركت في تنمية بعض المفاهيم الرياضية واكتساب المهارات الحياتية في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال.

وهدفت دراسة جيتكا وأخرون Jitka et al., (2015) التعرف علي أثر مستوي الاقتران الحسي في تنمية المفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة في تشيك، حيث أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة موجبة بين مفاهيم الاقتران الحسي ونمو المفاهيم الرياضية لدي أطفال ما قبل المدرسة.

هدفت دراسة جيتكا وجانا Jitka & Jana (2012) العلاقة بين كفاءة اللغة لدي طفل ما قبل المدرسة المعاق سمعيا وبعض المفاهيم الرياضية لديهم، حيث أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها وجود علاقة وثيقة بين مستوي الإدراك المكاني في الرياضيات وكفاءة لغة الإشارة لدي طفل ما قبل المدرسة المعاق سمعيا.

قد أكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت لتحديد المفاهيم الرياضية اللازمة لتهيئة أطفال ما قبل المدرسة لتعلم الرياضيات، أنه في المرحلة العمرية (٤-٦ سنوات) يمكن تنمية المفاهيم الرياضية التالية:

- العلاقات المكانية :فوق- تحت، قريب- بعيد، أمام- خلف- بين، داخل- خارج.
- علاقة الترتيب :أطول- أقصر، أكثر- أقل، قبل- بعد.
- المفاهيم الهندسية :الأشكال المفتوحة والمغلقة، الأشكال الهندسية (المربع- المستطيل- الدائرة- المثلث).
- مفاهيم ما قبل العدد :التناظر الأحادي- الانتماء- التصنيف- التسلسل- التكافؤ.
- مفاهيم العدد.

التفكير الابتكاري:

أشار فهيم مصطفي (٢٠٠٢ :٢٩) إلى أن ‘‘التفكير الابتكاري هو ذلك النوع من التفكير الذي يتصف بإنتاج الأفكار والحلول الجديدة العديدة المتنوعة الأصيلة، كما أن هذا النوع من التفكير يمثل أرقي صور التفكير الإنساني، ويتمثل في قدرة الفرد علي إنتاج أكبر قدر من الطاقة الفكرية والمرونة التلقائية".

وعرفه (2001) Honing أنه" تفكير متشعب يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة، أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهمة بين الفرد وما يكتسبه من خبرات".

وحدد نوترون (1994) Norton سمات المفكر المبدع في النقاط التالية":(١)ينظر إلي النشاطات ويقوم بها كأساليب لحل المشكلات، بدلا من اعتبارها أعمال من الإلهام.(٢)مرن في تفكيره، ويغامر إلي أبعد من الحلول المألوفة والشائعة.(٣)لا يرضخ لاستراتيجيات حل المشكلات المألوفة"، ومن هذه التعريفات المختلفة يستخلص بعض الملامح المميزة للابتكار فمن المعايير المستخدمة في تحديد الابتكار وتعريفه: النتاجات غير العادية للفرد ، والأصالة ، والجدة ، والقبول الاجتماعي للنتاجات، وفيما يلي توضيح لمهارات التفكير الابتكاري:

الطلاقة:

وتعني القدرة على توليد أكبر عدد من البدائل أو المترادفات أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢: ٤٨). ويعرف مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥: ١٧٣) الطلاقة على أنها القدرة علي الإنتاج السريع لعدد من الحلول والأمثلة والتوضيحات والتكوينات والأشكال الرياضية بناء علي مثيرات شكلية أو وصفية أو بصرية، وهي تتحدد بحدود كمية، أي بعدد الاستجابات أو سرعة صدورها ، أو بهما معا.

المرونة: وتعني القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة" (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٢ : ٤٨) .

الأصالة:

" وهي أكثر المهارات ارتباطا بالتفكير الابتكاري، وتعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الابتكارية في تعريف الابتكار. ولكن المشكلة هنا هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساسا للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين؟ أم نواتج المجتمع العمري؟ أم النواتج السابقة للفرد نفسه؟ كيف يتم معرفة أن فكرة أو حلا لمشكلة ما يحقق الأصالة؟ وماذا لو توصل اثنان في بلدين متباعدين إلي حل ابتكاري لمشكلة ما في أوقات متفاوتة؟ ألا يستحق الأول وصف المبتكر؛ لأنه جاء متأخر في إنجازه؟" (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩: ٨٤).

الحساسية للمشكلات:

ويقصد بها " الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف" (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، :٨٥).

و" تعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولي في عملية البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو المحيرة في محيط الفرد أو إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها" (محمد جهاد الجمل، ٢٠٠٥ : ٥٢).

الإفاضة:

وتعني " القدرة علي إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد علي تطويرها وإغنائها وتنفيذها " (فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩: ٨٥).

وقد سعت العديد من الدراسات إلى إعداد برامج لتنمية الابتكار لدى طفل الروضة مثل دراسة عبير منسي فهمي محمود(٢٠٠٣) التي توصلت إلي فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الروضة ، ودراسة العنود بنت سعيد بن صالح أبو الشامات (٢٠٠٧) التي توصلت إلي فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، وأظهرت دراسة لطفية عبد الشكور عبد الله تجار الشاهي(٢٠٠٩) فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز

"TRIZ"في تنمية التفكير الابتكاري لطفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمحافظة جدة، وتوصلت دراسة بشارة جبرائيل ونجوي خضر(٢٠١١) إلي فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة ، ودراسة مصطفى محمد بدر الدين سيد(٢٠١٣) التي توصلت إلي فاعلية أسلوب التعليم المتباين في تنمية بعض المهارات الأساسية والتفكير الابتكاري لدى رياض الأطفال، وتوصلت دراسة أحمد محمد علي الزعبي، ووفاء سليمان محمود عوجان (٢٠١٣) إلي فاعلية استخدام القصص القرآني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، أما دراسة زينب محمود محمد كامل عطيفي، ريهام رفعت محمد حسن المليجي (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية لتقديم المفاهيم الهندسية لأطفال ما قبل المدرسة في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لديهم.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي لدراسة متغيراته، بالإضافة إلى بناء الأدوات البحثية وبناء البرنامج المقترح باستخدام الالعاب الالكترونية، كما استخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي في تجريب فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار عينة البحث من أطفال رياض الأطفال بمدرسة مدرسة المستقبل التجريبية بمحافظة القاهرة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م، حيث تم اختيار فصلين من فصول رياض الأطفال بالمدرسة، إحداهما يمثل المجموعة التجريبية وعددها ٢٨ طفل وطفلة والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعددها ٢٧ طفل وطفلة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين من خصائص العمر /الذكاء.

أدوات البحث:

١.اختبار التفكير الابتكاري لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢. اختبار المفاهيم الرياضية لطفل ما قبل المدرسة.

إجراءات البحث:

١-إعداد البرنامج المقترح القائم على ألعاب الكمبيوتر التعليمية:

أ. هدف البرنامج:

يهدف البرنامج المقترح الى تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل ما قبل المدرسة.

ب. وصف البرنامج وفلسفته:

نتيجة لأهمية تنمية المفاهيم الرياضية للأطفال منذ مرحلة الروضة باعتبارها اللبنة الأولى التي تساعد الطفل على تنمية كافة نواحي نموه ونظرا لأهمية اكتساب الطفل للمفاهيم الرياضية تم استخدام البرنامج المقترح القائم على الألعاب الاليكترونية التعليمية وذلك بهدف تنمية المفاهيم الرياضية وفى هذا الإطار تم الاستناد على مجموعة من المصادر وهي:

- الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوعات الألعاب التعليمية الاليكترونية بصفة عامه والدراسات التي تناولت المفاهيم الرياضية لطفل الروضة بصفة خاصة.
- التعرف على سمات المرحلة العمرية لطفل الروضة.
- التنوع بطرق تصميم الألعاب التعليمية بطريقة تساعد الطفل على استيعاب المفهوم بطريقة مشوقه وفعالة.
- تحديد قائمة المفاهيم الرياضية وعرضها على القائمين بمجال تعليم طفل الروضة والتأكد من ملائمتها للطفل.
- الاطلاع على العديد من الألعاب التعليمية والاستفادة من طرق تصميمها.
- اختيار أفضل اليات العمل بالألعاب التعليمية خلال تصميمها.
- -الدخول الى برامج تقنية حديثة لتصميم الألعاب (Tiny tap).
- عرض قوانين الألعاب التعليمية.
- ارتباط الأنشطة المعدة للتقويم بالمفهوم وملائمتها للعبة ثم عرضها على الأطفال.

ج. خطوات التدريس باستخدام البرنامج:

تضمن البرنامج مجموعة من الألعاب التعلمية الإليكترونية بحيث توضح كل لعبة مفهوم رياضي مقدم لطفل الروضة استنادا الى التوضيح من قبل معلمة الروضة وتطبيق بعض الأنشطة التي تعقب ممارسة الطفل للعبة لتأكد من التغذية الراجعة للأطفال للمفهوم.

وتم عرض اللعبة كالتالي:

-عرض الية اللعبة وقواننيها.

-مشاهدة خطوات العمل على اللعبة.

- تدريب الأطفال على المفاهيم الرياضية.

- المام الأطفال بتعليمات اللعبة وتنفيذ خطواتها.

-تقديم التغذية الراجعة للبرنامج من خلال مجموعة من الأنشطة التقويمية.

د. اعدد دليل المعلم:

تم اعداد دليل المعلم لمعرفة اليات البرنامج المعد القائم على الألعاب الاليكترونية التعليمية لكي يكون واضحا لكل من المعلم والمتعلم.

وصف دليل المعلم:

١-مقدمة الدليل:

تم طرح المقدمة للتعرف على ماهية الألعاب التعليمة ومدى تعلق الأطفال بالتقنية الحديثة وكيفية العمل عليها.

أ-إرشادات اللعبة للمعلم.

ب-عرض أنشطة التغذية الراجعة وكيفية اجابتها.

ج-عرض أليات اللعبة وقوانينها .

ب.ضبط البرنامج وصلاحيته للتطبيق.

تم التأكد من صلاحية البرنامج من خلال عرضة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج والطفولة حيث تم التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق على عينة الأطفال.

٢.إعداد اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات:

نظرا لأن هدف البحث الحالي هو تنمية التفكير الابتكاري لدي طفل الروضة، فإن ذلك يتطلب إعداد اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات كالتالي:

- **الهدف من الاختبار:**

هدف الاختبار إلي قياس درجة الابتكار في الرياضيات عند أطفال مرحلة رياض الأطفال (٤ – ٦ سنوات) .

- **وصف الاختبار:**

يتكون هذا الاختبار من تسعة أنشطة وهي:

النشاط الأول: نشاط عناوين القصص:

يقيس هذا النشاط الطلاقة الرياضية، من خلال اقتراح الطفل لبعض عناوين للقصة المقدمة له في النشاط، علي أن يتضمن العناوين المقترحة بعض العلاقات المكانية المتضمنه في القصة، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لاقتراح عنوان، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل عنوان صحيح يقترحه.

النشاط الثاني: نشاط الكاريكاتير:

يقيس هذا النشاط قدرة الطلاقة الرياضية، من خلاله يقترح الطفل بعض التعليقات أو الأسماء للصورة المعروضة عليه، علي أن يتضمن كل تعليق أو اسم ذكر أحد الأشكال الهندسية (دائرة، مثلث، مربع، مستطيل) ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لاقتراح تعليق أو اسم، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل تعليق أو اسم صحيح يقترحه.

النشاط الثالث: نشاط احك قصة:
يقيس هذا النشاط الطلاقة الرياضية، من خلاله يسرد الطفل قصة عن الصور المقدمة له في النشاط، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لسرد قصة أو اقتراح عنوان، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل عنوان أو اسم يقترحه، وثلاث درجات لسرد القصة.
النشاط الرابع: نشاط الدوائر:
يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، يعطي الطفل درجة عن كل محاولة مختلفة لرسم صورة تكون الدائرة جزءا اساسيا منها، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الرسم الصحيح، ويعطي الطفل درجتين لكل صورة مختلفة يرسمها.
النشاط الخامس: نشاط المنحنيات المغلقة:
يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، يعطي الطفل درجة عن كل محاولة مختلفة لرسم منحني مغلق وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل درجتين لكل شكل مختلف يرسمه.
النشاط السادس: نشاط المثلثات:
يقيس هذا النشاط قدرة المرونة الرياضية، ويعطي الطفل درجة عن كل محاولة لرسم أي شكل، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الرسم الصحيح، ويعطي الطفل درجتين لكل شكل يكون المثلث جزءا منه.
النشاط السابع: نشاط القص واللصق:
يقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل المشكلة، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الإجابة الصحيحة، ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل المشكلة حلا صحيحا.
النشاط الثامن: نشاط لغز المستطيل:
يقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل اللغز، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الحل الصحيح، ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل اللغز حلا صحيحا.
النشاط التاسع: نشاط لغز المربع:
ويقيس هذا النشاط قدرة الأصالة الرياضية، ويعطي الطفل درجة لكل محاولة لحل اللغز، وذلك بغض النظر عن الوصول إلي الحل الصحيح، ويعطي الطفل ثلاث درجات في حالة حل اللغز حلا صحيحا.
- **صدق الاختبار- :**

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص الرياضيات.

- **ثبات الاختبار**- :

تم حساب ثبات الاختبار علي عينة قوامها ٣٠ طفل وطفلة من مدرسة المستقبل التجريبية من غير مجموعة البحث باستخدام معامل ألفا كرو نباخ حيث وجد أن معامل ثباته ٠,٨٤ وهي قيمة مرتفعة تدل علي معامل ثبات مرتفع.

٣.إعداد اختبار المفاهيم الرياضية:

نظرا لأن هدف البحث الحالي هو تنمية كل من المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة ، فإن ذلك يتطلب إعداد اختبار المفاهيم الرياضية كالتالي:

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلي قياس تحصيل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات) للمفاهيم الرياضية المتضمنة في البرنامج المقترح.

صياغة مفردات الاختبار :

تم صياغة مفردات الاختبار، وقد روعي فيها أن تتصف بما يلي:

أ- مناسبة المفردات لمستوى الأطفال، وأن تكون سليمة وواضحة وبسيطة.

ب- أن تحتوي كل مفردة على فكرة واحدة.

ج- أن تتلاءم مع أهداف البرنامج وما يحتويه من أنشطة.

د. وضع اختبار تحصيلي مصور في المفاهيم الرياضية ليتناسب مع خصائص الأطفال قبل المدرسة.

تعليمات الاختبار- :

تم توضيح تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى وتشتمل علي- :

أ- بيانات خاصة بالطفل والفاحص.

ب- جدول لرصد درجة كل نشاط من أنشطة الاختبار.

صدق الاختبار- :

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس تخصص رياض الأطفال وتخصص الرياضيات، وذلك بهدف إبداء الرأي في الاتي:

أ- مناسبة ووضح وتصور بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات)

ب- مناسبة الصور للمفهوم الذي وقعت لقياسه.

ت- مدى وضوح صياغة تعليمات الاختبار.

وبناء على ملاحظات المتخصصين تم إجراء التعديلات اللازمة من حيث تعديل بعض الصور لتكون أكثر وضوحا، وتعديل صياغة بعض التعليمات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة، أصبح الاختبار في صورته النهائية .
نظام التصحيح وتقدير الدرجات:
تعطي كل إجابة صحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفرا، وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار ٣٠ درجة

التجربة الاستطلاعية للاختبار- :

تم تطبيق الاختبار على عينة من أطفال رياض الأطفال بمدرسة المستقبل التجريبية بمحافظة القاهرة من غير عينة البحث، قوامها ٣٠ طفل وطفلة، وكان هدف التجربة الاستطلاعية:
أ- التعرف على مدى وضوح تعليمات وصور الاختبار بالنسبة للأطفال.
ب- حساب ثبات الاختبار: وقد تم استخدام طريقة ألفا كرو نباخ في حساب ثبات الاختبار والتي تسمى بمعامل الثبات ألفا ، وكان ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرو نباخ ٠,٨٠.
ج- حساب زمن الاختبار: تم حساب الزمن الذي استغرقه أسرع خمس أطفال وأبطأ خمس أطفال في الإجابة علي الاختبار ، وبحساب المتوسط ، وجد أن الزمن اللازم للإجابة علي الاختبار ٦٠ دقيقة.

٤- التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث:

تم التطبيق القبلي لكل من اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث قبل إجراء التجربة.

٥-التـدريس لمجمـوعتي البحـث:

تم تدريس البرنامج المقترح لأطفال مجموعة البحث التجريبية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م. طبقـًا لدليل المعلم الذي تم إعداده في ضوء الألعاب الالكترونية، كما تم تدريس المفاهيم الرياضية للأطفال مجموعة البحث الضابطة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧ م. طبقـًا للبرنامج المعتاد.

٦- التطبيــق البعـدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح علي الأطفال مجموعة البحث، تم تطبيق اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري بعديـًا ؛ وذلك لمعرفة أثر

المتغير المستقل(الألعاب الإلكترونية) في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري في الرياضيات، لدى طفل الروضة.

نتائج البحث وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: ما المفاهيم الرياضية التي ينبغي تنميتها لدي طفل الروضة؟

تم اتباع خطوات إعداد قائمة المفاهيم الرياضية المحددة بإجراءات البحث.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: ما صورة برنامج مقترح قائم على استخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة؟

تم اتباع خطوات إعداد البرنامج المقترح المحددة بإجراءات البحث.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام القصص الرقمية لتنمية التفكير الابتكاري لدي طفل الروضة؟

تم التحقق من صحة الفرض البحثي الذي ينص على أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح جدول(١) نتائج اختبار(ت) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري.

جـــدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري لدي عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحـــــراف المعياري (ع)	درجـــات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٨	٣٦,٨٦	٥,٢٣	٥٥	٩,٨٣	٠,٠١
الضابطة	٢٩	١٩,٢١	٧,٩٩			

يتضح من الجدول(١) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار التفكير الابتكاري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية التفكير الابتكاري بالمقارنة بالبرنامج المعتاد، تم حساب قيمة مربع إيتا (η2)، وحساب قيمة(ح) التي تعبر عن حجم التأثير، ويبين الجدول(٢) قيمة مربع إيتا (η2)، وقيمـة(ح)، ومقدار حجم التأثير

جـــدول (٢)
قيمة مربع إيتا(η2)، وقيمة(ح)، وحجم التأثير
لاختـبار المفاهيم الرياضية لأفـراد العينـة

المتغير المستقل	المتغير التابـــع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثــــــير
البرنامج المقترح	التفكير الابتكاري	٠,٦٤	٢,٦٧	كبير

تبين من الجدول (٢) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في التفكير الابتكاري لعينة البحث كبير؛ نظرًا لأن قيمة(ح) أعلي من ٠,٨، ويمكن تفسير تلك النتيجة علي أساس أن ٦٤ % من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير الابتكاري) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل.

وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح - المبني في ضوء الألعاب الالكترونية - على تنمية التفكير الابتكاري. وبالتالي يقبل الفرض الأول للبحث.
يتضح من إجابة السؤال الثالث، ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- توفر للمتعلم مشكلات ليفكر بها؛ إذ يواجه المتعلم مواقف مشكلات من خلال الألعاب الإلكترونية، ومن ثم يبحث عن طرق لحلها، ويكتسب طرقاً لحل المشكلات التي تواجهه في المستقبل وفي حياته العملية.
- تزيد من شعور الفرد اللاعب بقدرته على ضبط بيئته والسيطرة عليها، مما يعلم الاستقلالية والضبط.
- يسود جو من المرح والمتعة في التعلم، وهذا يفيد خاصة في تعلم المهارات المعقدة كالرياضيات والفيزياء والفلك والظواهر العلمية.
- تعويد الاستفادة من التغذية الراجعة التي تقدمها اللعبة ذاتها، ومن تقديم التقويم النهائي للعبة التربوية وحول مدى تحقق الأهداف.

- يتضمن هذا اللعب التدريب والممارسة وتكرار التدريب قدر الحاجة.
- مواكبة العصر والتغيرات الثقافية الجديدة وبعض التحديات التي تواجه المعلمين والمربين في التعليم والتنشئة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع وهو: ما فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي طفل الروضة؟

تم التحقق من صحة الفرض البحثي الذي ينص علي أنه" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية.

جـــدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لدي عينة البحث

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٨	٢٣,٢١	٣,٣٨	٥٥	٦,٦٣	٠,٠١
الضابطة	٢٩	١٦,٦٢	٤,٠٨			

يتضح من الجدول(٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية ودرجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح على تنمية المفاهيم الرياضية بالمقارنة بالبرنامج المعتاد، تم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وحساب قيمة(ح) التي تعبر عن حجم التأثير، ويبين الجدول(٤) قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)، وقيمة(ح)، ومقدار حجم التأثير.

جـــــدول (٤)
قيمة مربع إيتا(η2)، وقيمة(ح)، وحجم التأثير
لاختـــبار المفاهيم الرياضية لأفـــراد العينـــة

المتغير المستقل	المتغير التابـــــع	قيمة (η^2)	قيمة (ح)	مقدار حجم التأثـــــــير
البرنامج المقترح	المفاهيم الرياضية	٠,٤٤	١,٧٩	كبيــــــر

تبين من الجدول (٤) أن حجم تأثير البرنامج المقترح في المفاهيم الرياضية لعينة البحث كبير؛ نظرًا لأن قيمة(ح) أعلي من ٠,٨، ويمكن تفسير تلك النتيجة علي أساس أن ٤٤ % من التباين الكلي للمتغير التابع (المفاهيم الرياضية) يرجع إلي تأثير المتغير المستقل.

وهذا يوضح فاعلية البرنامج المقترح - المبني في ضوء الألعاب الإلكترونية - على تنمية المفاهيم الرياضية - وبالتالي يقبل الفرض الثاني للبحث.

يتضح من إجابة السؤال الرابع، ونتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الرياضية لدى مجموعة البحث. ويمكن إرجاع ذلك إلى:

- تزيد من دافعية المتعلم للتعلم حيث يتوافر بها عنصر الإثارة والتحدي مما يثير دافعية الإنسان للتعلم والاستمرار في المهمات.
- تساعد المتعلم على أن يتعلم جميع أنواع التعلم المعرفي، كتعلم الحقائق والمفاهيم والقيم والمهارات، مما يعين المعلم والمتعلم على حد سواء على تحقيق النتاجات المرجوة.
- مشاركة المتعلم بشكل نشط وفاعل وإيجابي في عملية التعلم؛ لأن المتعلم هو الفاعل هنا، ويستخدم قدراته المختلفة في أثناء اللعب في تفاعل إيجابي مع الخبرة المتاحة.
- تزود المتعلم بخبرات أقرب إلى ما تكون إلى الواقع العملي من أية وسيلة تعليمية أخرى خاصة وأنها ثلاثية الأبعاد.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس وهو: ما العلاقة بين المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدى طفل الروضة؟

تم التحقق من صحة الفرض البحثي الذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري لدي طفل الروضة".

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:

"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية ودرجاتهم في اختبار التفكير الابتكاري".
وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية ودرجاتهم في اختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات. ويوضح جدول (٥) نتائج معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق البعدي، في كل من اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات.

جـــــدول (٥)

معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيق البعدي في كل من اختبار المفاهيم الرياضية واختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات

المتغير	عدد أفراد المجموعة التجريبية	معامل الارتباط(ر)	مستوي الدلالة
المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري	٢٨	٠,٥٦	دالة عند مستوى ٠,٠١

تبين من الجدول(٥) ارتفاع قيمة معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغت ٠,٥٦ وهي قيمة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوي٠,٠١ ، وهذا يوضح أن ثمة ارتباطًا بين زيادة تحصيل المفاهيم الرياضية للأطفال والتفكير الابتكاري لأطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح.
وبهذا تتحقق صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:
"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، لاختبار المفاهيم الرياضية ودرجاتهم في اختبار التفكير الابتكاري".
وقد ترجع تلك النتيجة إلي أن الاهتمام بتعليم المفاهيم الرياضية وإعداد البرامج لتعليمها من خلال المقرر الدراسي، بالإضافة إلي ما تضمنه البرنامج من أنشطة متنوعة ساعد علي التعلم بصورة منتظمة ومتكاملة، وأدت إلي تشكيل خبرة تعليمية جديدة، ساعدت علي ربط خبرات التعلم الجديدة بالخبرات السابقة، مما أدي إلي ارتفاع مستوي التفكير الابتكاري.

توصيات البحث:

على ضــوء النتائــج التي أسفــر عنها هذا البحـث يمكــن التوصية بما يلي:

١. إعداد دورات تدريبية للمعلمات بمرحلة الروضة عن كيفية تصميم الألعاب التعليمية الالكترونية.
٢. الحرص على بناء وإعداد بيئة صفة مشوقة وملائمة لتعلم الطفل للمفاهيم الرياضية.
٣. الاهتمام بتقديم تمارين محفزة لتنمية الابتكار للأطفال في مراحل مبكرة.
٤. تشجيع المعلمات بمرحلة الروضة على استخدام نماذج التدريس الحديثة لدي أطفال الروضة التي تعتمد علي إيجابية المتعلمين، وتحسن نواتج التعلم لديهم بدلا من الطرق التقليدية التي تركز علي الحفظ والتلقين.
٥. ضرورة تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها الالعاب الإلكترونية، ومتابعتهم في ذلك أثناء فترة التربية العملية(الميدانية).

أولا المراجع العربية:

بقلاوة، داليا محمود. (٢٠٠٩). الألعاب التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية التفكير الإبداعي. *أعمال المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية*. مصر، ص ٣٠٧ _ ٣٣٧.
الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). *طرائق التدريس واستراتيجيات*. الأمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط٢.
خصاونة، محمد أحمد سليم. (٢٠١٣). القدرة المكانية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بمنطقة حائل وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،٩، (٣)، ٢٦٣- ٢٧٣.
الشحروري، مها حسني. (٢٠٠٧). *أثر الالعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية
العاصي، يوسف. (١٩٩٥). الالعاب التعليمية عند منتسوري والكمبيوتر كبديل معاصر : دراسة نقدية، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ع ٥٢، ص ٥٧ ـ ٩٩. القاهرة.
عبد العال، سميرة. (٢٠٠٢). *المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الاطفال*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
عبد الفتاح، عـزة خليل. (٢٠٠١). *علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
عبده، سميرة أبو زيد، ونسيم سحر توفيق. (٢٠٠٧). *دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبودي، ستار جبار غانم، الساعدي، ونداء جمال جاسم. (٢٠٠٨). القلق لدى الأطفال من مستخدمي الألعاب الإلكترونية، *مجلة كلية الآداب جامعة بغداد*. العراق، ع ٨٤، ص ٢٨٢ ـ٣٤٧
الكامل، محمود. (٢٠٠٩). *مجلة كلية الهندسة المعلوماتية*، العدد الثامن، متاحة علي الموقع.
محمد، برفان عبد الله. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدي أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة التربية الرياضية. الأكاديمية الرياضية العراقية*، ١١(٤)، ص ١٣١ ـ١٥٤.
محمدين، رانيا حامد. (٢٠٠٤). *فعالية برامج ألعاب الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدي أطفال مرحلة الرياض* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة المنصورة.
محمود، وائل. (٢٠٠٥). *تصميم وبرمجة ألعاب الكمبيوتر ثلاثية الأبعاد*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
نوبي، أحمد محمد، النفسي، خالد عبد المنعم وعامر، أيمن محمد. (٢٠١٣). أثر تنوع أبعاد الصورة في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء أمورهن، *المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد*. الرياض.
الهويدي، زيد. (٢٠٠٢). *الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، العين.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Downes, T. (2002). Blending play, practice and performance children’s use of the computer at home. Journal of Educational Enquiry, Vol. 3, No. 2.
Duckett, V.W. &, Setzer G.E. (2000). The risks to children using electronic games, The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture, Available at: www.ime.usp.br.-etzer/video-g-risks.html.
Mackfar, Leen , A (2002).The effects of Computer Games on the development of the students abilities. London :Academic Press.
Mumtaz, S. (2001). Children’s enjoyment and perception of computer Use in the home and school. Computer & Education, 36(1), 347-362

Pendarvis,E.D.,Howley,A.A.,& Howley,C.B.(1990).The abilities of gifted children. Englewood cliffsNJ;Prentic-Hall

Provenzon, E.F. (2001). Effects of Violence in Video Games children and Young Adolescents. American School Journal Board, 179(3).

Mar. Rayya, M .A. (2001). The Impact of Using Educational Games Strategy Conducted by Computer assisted instruction in acquiring the four mathematical skills for sixth grade students. Dirasat.-Educational-Sciences, 28(1).

دور قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه أسرهم

إعداد

عبدالرحمن بطيان مبرك المطيري

وزارة التعليم – السعودية

استلام البحث : ٠٩ / ٠٨ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٦ / ٠٨ / ٢٠١٨

مستخلص البحث :

هدف البحث إلى الكشف عن مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية تجاه الأسرة لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (٢١٥) معلما، في الفصل الثاني لعام ١٤٣٨هـ-١٤٣٩هـ، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، للكشف عن مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، كما تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغيرات البحث. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين نحو مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في تعزيز مسؤولياتهم الاجتماعية تجاه الأسرة، وكانت الفروق في اتجاه المعلمين في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمعلمين في المرحلة الثانوية. وأوصى البحث إلى توعية الطلاب بصورة مستمرة بمسئولياتهم تجاه ممتلكات أسرهم في بداية الفصل الدراسي، وتشجيع الطلاب على مشاركة أسرهم في حل مشكلاتهم.

الكلمات المفتاحية : المسؤوليات – الواجبات – الالتزامات

Abstract:

The aim of the research was to uncover the extent to which the leaders of the general education schools in Rabigh governorate contributed to the enhancement of social responsibility towards the family in the students. The researcher used the descriptive

approach to achieve the research objectives. A questionnaire was applied to a random sample of 215 teachers in the second semester 1438-1439 AH. The mathematical averages were used to determine the extent to which the leaders of general education schools contributed to the enhancement of social responsibility among students. The T-test and the one-way analysis of variance analysis were used to detect the significance of the differences between the responses of sample respondents attributed to the research variables. The results of the study were as follows: The absence of statistically significant differences at the level of significance (a = 0.05) between the average responses of the research sample members from the teachers to the extent to which the leaders of general education schools in Rabigh governorate contributed to enhancing the social responsibility of the students towards the family, Scientific differences in the promotion of their social responsibilities towards the family, and differences in the direction of teachers in the primary stage compared to teachers in the secondary stage. The research recommended continually educating students about their responsibilities towards their families' property at the beginning of the semester, and encouraging students to share their families in solving their problems.

مقدمة:

يلعب التعليم دوراً أساسياً في تقدم المجتمعات وتطورها، ويغرس في أبنائه مبادئ الانتماء الوطني والاجتماعي، وتغيير سلوكياتهم وإكسابهم القيم الملائمة للمجتمع الذي ينتمون إليه، وذلك من خلال اسهام المؤسسات التعليمية في تربية وتنشئة الأفراد على العقيدة الإسلامية وتنمية العادات والتقاليد والأعراف الموجودة لديهم بالمجتمع، وأيضا مسؤولة عن تكوين وتشكيل الشخصية الإنسانية وما يصدر عنها من سلوكيات تجاه ذاتهم وتجاه الآخرين من خلال تفاعلهم الاجتماعي، والمشاركة في تحمل المسؤولية الاجتماعية.

وقد اهتم الإسلام بمفهوم المسؤولية الاجتماعية، بجانبيها سواء المسؤولية عن منع الإضرار كإيذاء النفس أو الآخرين، أو المسؤولية عن نفع المجتمع كإماطة الأذى عن الطريق، ويتضح ذلك جلياً في الكتاب والسنة، إذ تستهدف المسؤولية الاجتماعية في غرس مبادئ الطاعة لله ورسوله والقيام بشرائع الإسلام، وتكوين الضمير الإيماني الذي

يوجه سلوك الإنسان في الحياة، مستخدمة في ذلك الموعظة والقدوة والتوجيه والإرشاد، وتحقيق مبدأ النصح والتعاون (أبو غزلة، ٢٠١١: ١٤). قال تعالى ﴿ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُواْ لِي وَلْيُؤْمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ ﴾ سورة الإسراء آية ٣٦، وذكر المفسر رحمه الله في تفسير الآية "أنه حقيق بالعبد الذي يعرف أنه مسؤول عما قاله وفعله، وعما استعمل به جوارحه التي خلقها الله لعبادته، أن يعد للسؤال جواباً، وذلك لا يكون، إلا باستعمالها بعبودية الله وإخلاص الدين له، وكفها عما يكرهه الله تعالى" (السعدي،١٩٩٩: ٥٣٣).

فالمسؤولية الاجتماعية من الجوانب المهمة في الحياة لأنها تشتمل على الواجبات والحقوق وتكفل العدل والمساواة بين أفراد المجتمع، وتسهم في تقوية شخصية الفرد وزيادة ثقته بنفسه والتي بدورها تشعره بالسعادة والرضا عن ذاته، ولذلك يجب أن تحرص المؤسسات التعليمة على غرس المسؤولية الاجتماعية في نفوس المتعلمين باعتبارها من أهم القيم التي يجب أن يتحلوا بها، لتتمثل في سلوك المتعلم طوال حياته، ويؤدي اختلالها أو فقدانها إلى انتشار القيم السلبية بين افراد المجتمع (الرويشد، ٢٠٠٧: ٣٧).

والمدرسة من أهم تلك المؤسسات التي تقوم بدور أساسي في عملية التربية، وغرس القيم والاتجاهات في نفوس الطلاب على اختلاف مستوياتهم التعليمية، ولعل من أهم القيم التي يلزم غرسها في نفوس الطلبة القيم الاجتماعية لما لها من دور وأهمية كبيرة في تكوين وتشكيل الشخصية الإنسانية، ولكي تقوم المدرسة بدورها لا بد لها أن تجعل من المبادئ والقيم أسلوباً لها، وذلك من خلال تعويد الطلاب على تحمل المسؤوليات والعمل بروح الفريق، وتهيئة المناخ الاجتماعي الذي تسوده روح المحبة والإخاء والتعاون والمساواة بين الطلاب، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو ساكور، ٢٠١٤) إلى تعزيز وتنمية المسؤولية الجماعية وتربية النشء على تعزيز المسؤولية الذاتية والالتزام الذاتي.

"ولقد تغيرت وظيفة الإدارة المدرسية واتسع مجالها في الوقت الحاضر ،فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير المدرسة تسييراً روتينياً وفق قواعد وتعليمات معينة كالمحافظة على نظام المدرسة وحصر غياب التلاميذ وحضورهم وحفظهم للمقررات الدراسية وصيانة الأبنية وتجهيزاتها ،بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والامكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي وإعداده لتولي مسؤولياته في حياته الحاضرة والمستقبلية، كما أصبحت الإدارة تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع" (عطوي، ٢٠١٤: ١٩).

ولما كان قائد المدرسة هو المسؤول الأول عن سير النظام في المدرسة وعن طريقه تزداد الصلة بالمجتمع فإنه يلعب أيضاً دور المرشد والموجه، الذي يسعى إلى غرس الاتجاهات الإسلامية في نفوس الطلبة ويكسبهم العادات الاجتماعية السليمة، فهو النموذج والقدوة الذي يحتذي به طلابه، مما يعزز مكانته ومسؤوليته الاجتماعية، لذا على قائد المدرسة العمل على تعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبته.

مشكله البحث:

يعد شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها سواءاً كانت هذه المسؤولية نحو الأسرة، أم نحو المؤسسة التي يعمل بها أم نحو أصدقائه وزملائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم أم نحو المجتمع عامة، أم نحو الإنسانية بأسرها من الصفات الهامة للشخصية السوية، ولو شعر كل فرد من أفراد المجتمع بالمسؤولية تجاه غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، وتجاه العمل الذي يقوم به، لتطور المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتـمع.

ومن خلال ما لاحظه الباحث في الميدان التربوي، بوجود بعض التصرفات التي تدل على ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب كعدم احترام الوالدين، عدم معرفة الطلاب لحقوق وواجبات أسرهم، وعدم المحافظة على خصوصية أسرهم وغيرها من السلوكيات. وحيث إن قائد المدرسة هو المسؤول عن سير النظام الداخلي للمدرسة، فإنه يلعب دور الموجه والمرشد للطلاب فهو القدوة الذي يحتذى به، كما أن له دوراً هاماً في تعزيز وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابه، لذا سعى هذا البحث لتسليط الضوء على دور قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لطلابهم تجاه أسرهم.

أسئلة البحث:

١. ماهي المسؤولية الاجتماعية وأهدافها؟
٢. ما دور قادة المدارس في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة رابغ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أراء أفراد العينة لدور قادة المدارس في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه أسرهم تبعاً لمتغيرات البحث (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على المسؤولية الاجتماعية وأهدافها.
٢. الوقوف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة رابغ.

٣. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابة أفراد عينة البحث لدرجة ممارسة قادة المدارس لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة بمحافظة رابغ تبعا لمتغيرات البحث (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال ما يلي:

١. أهمية الدور التربوي لقائد المدرسة باعتباره الموجه للمؤسسة التربوية التي يقودها لكي تساهم في تنمية قدرات الطلاب وتوجيههم نحو نمو الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
٢. من الناحية التطبيقية: إنه سيقدم فكرة شاملة عن مواطن القوة والضعف في الدور المنوط بقائد المدرسة في مجال تنمية المسؤولية الاجتماعية، لتدعيم نقاط القوة بما يمكن قادة المدارس من تحقيق أهداف المدرسة ودورها في مجال المسؤولية الاجتماعية بفاعلية، وتمهيداً لمعالجة نقاط الضعف، وأيضاً استفادة قادة المدارس والوكلاء والمعلمين من نتائج البحث لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب.
٣. من الناحية العلمية: توفير معلومات للباحثين مستقبلاً في مجال الإدارة التربوية.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

١. **الحد الموضوعي:**

اقتصر البحث على معرفة دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم من وجهة نظر المعلمين.

٢. **الحد البشري:**

شمل على عينة من معلمي المدارس الحكومية النهارية للبنين في التعليم العام بمحافظة رابغ.

٣. **الحد الجغرافي:**

طبق البحث على مدارس التعليم العام (بنين) النهارية بمحافظة رابغ التابعة لإدارة تعليم جدة.

٤. **الحد الزماني:**

طبقت الدراسة الميدانية للبحث خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٩/١٤٣٨هـ.

مصطلحات البحث:

تمثلت مصطلحات البحث فيما يلي:

١. المسؤولية الاجتماعية:

يعرف قاسم (٢٠٠٨: ٨) المسؤولية الاجتماعية بأنها "مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته اتجاه أسرته وأصدقائه واتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة".

٢. قائد المدرسة.

يعرف الطيطي (٢٠١٦: ٣٢٢) قائد المدرسة بأنه "القائد والمسير التربوي الميداني الذي يتطلب منه القيام بأعمال إدارية وفنية، ووضع خطط وتصور ذاتي لكيفية الانتقال بالعاملين معه إلى مستوى في الأداء وتحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف التربوية العامة وخدمة المجتمع".

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم المسؤولية الاجتماعية.

يشكل الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية الأساس الاجتماعي المتين لعمليات التطور والتنمية الاجتماعية في المجتمعات الإنسانية بسبب ارتباطه بما يقدمه الأفراد لمجتمعهم من أعمال ومبادرات شخصية ولا يتقاضون عليها أي تعويض مادي بالضرورة، وهو أمر لا يتحقق في الواقع الاجتماعي دون أن يكون هناك ارتفاع في مستوى الشعور بالمسؤولية الاجتماعية الملقاة على عاتق الأفراد، بوصفهم أفراداً تارة، وبوصفهم جماعات في وقت واحد (الشمري،٢٠١٤: ٢٨،٢٩).

وعرف شويدح (٢٠١٦: ٨) المسؤولية الاجتماعية: "بأنها استجابات الفرد للمواقف المختلفة والتي تعبر عن مدى إدراكه ووعيه بأنه مسؤول عن نفسه وما يصدر عنه من أقوال وأفعال، ومدى فهمه لدوره الاجتماعي المتوقع منه، ومعرفة ماله من حقوق وما عليه من واجبات تجاه أهله ومجتمعه، ومن خلال تعاونه مع الأخرين وعلاقاته الإيجابية في المساهمة في حل مشكلات المجتمع".

وعليه فإن الباحث يعرف المسؤولية الاجتماعية مقدرة الطالب على الالتزام بمسؤولياته وواجباته تجاه أسرته وأقاربه، وأن يكون عنصراً فعالاً يشارك في حل المشكلات التي تواجه أسرته مدركاً لاحتياجاته مسؤولاً عن نتائج افعاله وتصرفاته.

أهداف المسؤولية الاجتماعية:

تهدف المسؤولية الاجتماعية إلى تحقيق أهداف عدة، ومنها ما يلي (أمين، ٢٠١٠ص٣٠٩ -٣١٠):

١- العمل على تعزيز وانتماء ومشاركة الشباب في مجتمعهم، فالشباب الذين يشاركون في برامج المسؤولية الاجتماعية يدركون أنهم ينتمون لهذا المجتمع، ويتحملون قدراً من المسؤولية تجاه مجتمعهم.
٢- تعمل على تنمية المهارات الشخصية العملية والعلمية للشباب، فالمشاركة في الاعمال الاجتماعية والتطوعية يؤدي إلى إكساب الشباب العديد من الخبرات التي تنمي مهاراتهم الشخصية والسلوكية وبالتالي جعلهم أكثر قدرة على إفادة مجتمعهم.
٣- إتاحة الفرصة للشباب للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في القضايا العامة التي تهم المجتمع.
٤- توفير فرص للشباب بأداء الخدمات بأنفسهم وحل المشكلات بجهدهم الشخصي، وهذا يعد استثماراً هاماً لطاقات الشباب للنهوض بالمجتمع.
٥- توفير فرص للشباب للمشاركة في تحديد الأولويات التي يحتاج إليها المجتمع والمشاركة في اتخاذ القرارات.

ومن أهداف المسؤولية الاجتماعية أيضاً ما ذهب إليه (البكري،٢٠١٠: ١٨)

١- تعليم الأفراد على أهمية دورهم الاجتماعي في مجتمعهم.
٢- تهيئة الفرص لدى الأفراد لاكتشاف القدرات الخاصة والمهارات الكامنة، بحيث يمكن الاستفادة منها وتوجيهها وتوظيفها في مجالها.
٣- بناء المجتمع تحت مسؤولية الجميع.
٤- تساهم المسؤولية الاجتماعية على تكيف الأفراد في الحياة الاجتماعية.

ويلخص الباحث أهداف المسؤولية الاجتماعية في النقاط التالية:

١- ارتقاء وتقدم أفراد الأسرة ومن ثم المجتمع.
٢- تحقيق التعاون والتكافل والتسامح بين أفراد الأسرة.
٣- تنمية المهارات الفكرية والقيادية لدى الشباب.
٤- تقوم ببناء الفرد الصالح في الأسرة والذي يساهم بدوره في التقدم والتطور للمجتمع.

عناصر المسؤولية الاجتماعية.

تتكون المسؤولية الاجتماعية من ثلاثة عناصر مهمة يعتمد كل منهما على الآخر وهي الاهتمام، والفهم، والمشاركة وهذه العناصر تنطلق من أن حياة الانسان المسلم في دنياه قائمة على الأمانة والصدق والمسؤولية، فهو مسؤول عن جميع أقواله وأفعاله، ومسؤول عن نشاطه وسعيه في الحياة الدنيا، فهو يؤثر ويتأثر بحياة الجماعة التي ينتمي إليها لذا كان عليه أن يكون مسؤولاً ومهتماً ومشاركاً لهم بإخلاص وأمانة وإتقان، والعناصر الثلاثة كما ذكر (زهران،٢٠٠٠: ٢٨٨_٢٨٧) هي:

العنصر الأول: الاهتمام

هو الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والتي يحرص ويهتم بتماسكها وسلامتها واستمرار تقدمها للوصول إلى الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وللاهتمام أربعة مستويات:

١- مستوى التأثر من الجماعة: ويقصد به تأثر الفرد بما يجري في الجماعة دون اختيار منه، ويساير الجماعة بصورة آلية ويتفاعل معها وهذا المستوى يعتبر أدنى مستويات الاهتمام.

٢- مستوى التأثير على لجماعة: ويقصد به تضامن وتعاطف الفرد مع الجماعة، حيث تتم بصورة إرادية وبناء على رغبته وقناعته والسعي لتحقيق أهدافها.

٣- مستوى التوحد مع الجماعة: وهو شعور الفرد بأنه جزء لا يتجزأ من الجماعة التي ينتمي إليها.

٤- مستوى تعقل الجماعة: وهي مرحلة الرشد والنضج حيث يبدأ العقل والفكر في الظهور بوضوح في فكر الفرد ويهتم بمشكلات وقضايا الجماعة وهذا المستوى أعلى مستويات الاهتمام.

العنصر الثاني: الفهم.

ومسؤولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة التي ينتمي لها، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه وينقسم الفهم إلى قسمين:

١- فهم الفرد لماضي وحاضر الجماعة، ومعاييرها والأدوار المختلفة فيها وعاداتها واتجاهاتها، وقيمها ومدى تماسكها، وتعاملها، وتصور مستقبلها، وفهم الظروف والقوى التي تؤثر في حاضر الجماعة.

٢- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه وأفعاله، بمعنى أن يفهم القيمة الاجتماعية لأي سلوك أو تصرف يصدر عنه، وكذلك فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

العنصر الثالث: المشاركة.

ويقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل يمليه الاهتمام، وما يتطلبه هذا الفهم من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها حين يكون مؤهلاً اجتماعياً لذلك.
أي أنها تقوم على الاهتمام والفهم، وهي أيضاً تتم من خلال ما تقتضيه رعاية الجماعة وهدايتها وإتقان أمورها. والمشاركة تظهر قدر الفرد وقدرته وتبرز مكانه ومكانته وللمشاركة ثلاثة جوانب هي:

١- التقبل.

وهو تقبل الفرد للدور أو الأدوار الاجتماعية الذي يقوم بها والملائمة له في إطار فهم كامل، بحيث يقوم بهذه الأدوار في ضوء المعايير المحددة لها، وهذا التقبل ضروري

حتى يشارك الفرد مع الجماعة بعيداً عن الصراع الناتج عن رفضه لأدوار مفروضة عليه.

٢- **التنفيذ**.

أي المشاركة التي يقوم بتنفيذها بفاعلية وايجابية، والعمل مع الجماعة مسايراً ومنجزاً باهتمام وحرص في حدود إمكانات الفرد وقدراته، فهي مشاركة إنجاز.

٣- **التقييم**.

وهي المشاركة الناقدة وتعتبر المصححة والموجهة في حين أن المشاركة المنفذة مسايرة متقبلة، وقد يقوم الفرد بهذين النوعين من المشاركة بشكل مستقل أحياناً أو قد يمزج بينهما.

ويرى الباحث أن عناصر المسؤولية الاجتماعية مترابطة فيما بينها ويكمل بعضها البعض، فنجد أن اهتمام الفرد بالجماعة يجعله أكثر فهماً لها، وبالطبع سيكون مشاركاً لها أيضاً، لأن المشاركة تزيد الاهتمام وتعمق الفهم لدى الفرد، وهذه العناصر تنمو تدريجياً مع الفرد وذلك عن طريق التربية وما يكتسبه ويتعلمه من الصغر سواء في الأسرة أو في المدرسة، وكذلك من خلال التطبيع الاجتماعي، وبالتالي فإنه لا يمكن أن نحقق الغاية، والهدف من المسؤولية الاجتماعية إلا بوجود وتوافر هذه العناصر الثلاثة (الاهتمام، المشاركة، الفهم).

دور قائد المدرسة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه الأسرة.

إن الدين الإسلامي حث على العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع مثل التكافل واحترام الآخرين والتعاون والأمانة والصدق وتحمل المسؤولية تجاه الآخرين ابتداءً بالأسرة. (مقداد،٢٠١٤: ٣٩)

وتمثل الأسرة وحدة المجتمع الأولى وحلقة الوصل بين الفرد والمجتمع، لذلك أصبح من المسلم به أن للأسرة أهمية قصوى في تكوين وتشكيل شخصيات أفرادها، فيتعلم الفرد مسؤولياته تجاه الآخرين من خلال تجاربه ومعاملته في المنزل، فيتعلم المشاركة في خدمة الآخرين وفقاً للقواعد الأسرية (الهذلي،٢٠٠٩: ٥١-٥٢).

والمسؤولية الاجتماعية تجاه الأسرة يقصد بها "مسؤوليات والتزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه ودوره في ضوء عناصر المسؤولية الاجتماعية الثلاثة وهي الاهتمام والفهم والمشاركة". (الحارثي،٢٠٠١: ١٧)

ويسعى قائد المدرسة وفقاً لطبيعة دوره وعمله على إعداد جيل صالح قادر على العطاء عبر العناية وضبط سلوك الطلبة وإكسابهم القيم التي تجعلهم ملتزمين بما عليهم من حقوق وواجبات تجاه الآخرين بشكل عام وتجاه أسرته بشكل خاص(كيتا،٢٠١٦:٢١١)، فكان لا بد من تعزيز مسؤولية الطلبة تجاه أسرهم تقديراً للجهد والدور الذي يقومون به تجاههم، من خلال التأكيد على الواجبات التي تترتب عليهم تجاه أسرهم.

وقد أكد قاسم (٢١:٢٠٠٨) على ضرورة تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة تجاه أسرهم من خلال التأكيد على مسؤوليتهم تجاه الوالدين والأبناء وذي القربى واليتامى والمساكين وغيرهم من الأفراد.

بذلك يتمركز دور قائد المدرسة في التأكيد على واجبات الطلبة تجاه أسرهم، إذ لا يختص مفهوم الواجبات تجاه الأسرة للوالدين فقط بل يتعدى ذلك للواجبات تجاه الأخوة والأخوات والأقارب، فالأسرة من منظور تربوي مفهوم شامل للوحدة التي تتكون من رجل وامرأة مع أطفالهم وأقاربهم ويكون وجودهما قائماً على الدوافع الغريزية والشعور الذي يتناسب مع أفرادها. (العويضي،٢٠٠٤: ٣٩). ويمكن توضيح مسؤولية الطلبة تجاه أسرهم على النحو التالي:

أولاً: مسؤولية الطلبة الاجتماعية تجاه والديهم.

تتمثل مسؤولية الطلبة تجاه الوالدين بشكل أساسي في إظهار البر والطاعة لهم، وذلك يعتبر أقل تقدير للجهد الذي تكبده الوالدان في سبيل تقديم الرعاية الطويلة لهم؛ وقد ورد في القرآن الكريم هذه المسؤولية على الأبناء بشكل صريح من خلال قوله تعالى:(وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ)(سورة لقمان، الآية ١٤) فقد أمر الله سبحانه وتعالى بشكر الوالدين و"الإحسان إليهما بالقول اللين والكلام اللطيف والفعل الجميل، والتواضع لهما، وإكرامهما وإجلالهما والقيام بمؤونتهما واجتناب الإساءة إليهما من كل وجه بالقول والفعل" (السعدي، ٧٧٧:١٩٩٩).

فتقدير الأبناء لوالديهم وعطاءاتهما وفضلهما ومحاولة مجازاتهما على جميل صنعهما، من خلال الأسلوب الراقي في معاملة الوالدين التي من واجب القائد التربوي بأن يحث عليها، بالإضافة إلى العمل على تقليص الحواجز والموانع التي تحاول التقليل من مكانة الوالدين.

وقد أورد قطيفاني (٧:٢٠٠١) أن مسؤولية الطلبة تجاه آبائهم تتمركز فيما يلي:

١. طاعة أوامرهما واجتناب معصيتهما.
٢. والتّواضع أمامهما، وطمأنتهما.
٣. الابتعاد عن زجرهما أو رفع الصوت عليهما.
٤. مقابلتهما بالوجه البشوش والتّرحاب بهما.
٥. الابتعاد عمّا يمكن أن يشعرهما بالإهانة والإذلال.
٦. تجنّب التمنن عليهما.
٧. البعد عن إزعاجهما سواء بالقول أو الفعل.
٨. تجنّب الشّجار أو إثارة الجدل أمامهما.
٩. إصلاح ذات البين إذا فسدت بين الوالدين.
١٠. المحافظة على سمعتهما.

١١. عمل الأمور التي تدخل السّعادة على قلبيهما والإهداء لهما.
١٢. برّهما بعد موتهما بالدعاء لهما والتصدق عنهما ومواصلة أصحابهما.

وذكر أمين (٢٠١٠: ٣١٢) أن من المسؤوليات التي يمكن تعزيزها عند الطالب تجاه أسرته ما يلي:

١. رعاية الوالدين والبر بهما وتقديم المساعدة العون لهما.
٢. المشاركة في الالتزامات والزيارات والمناسبات العائلية.
٣. العمل على ما اتفق عليه الوالدين.
٤. الحرص على تخصيص وقت للجلوس مع الوالدين.

ثانياً: مسؤولية الطلبة تجاه إخوانهم.

يعتبر الإخوة والأخوات أقرب القرابات للأفراد، وهم أولى الناس بالصلة بعد الوالدين، حيث أن الأخوة هنا تكون في النسب، وهي لها حقوق ما ليس لغيرها، تتمثل فيما يلي (الحقيل، ٢٠١٠ :١):

١. حب بعضهم البعض.
٢. مساندة بعضهم عند العجز.
٣. السؤال عن بعضهم البعض.
٤. توفير الرعاية والأمان والحماية لهم.
٥. الاعتزاز بهم.
٦. تقديم المال والهدايا لهم.
٧. حفاظ حقهم في الميراث

ثالثاً: مسؤولية الطلبة تجاه أقربائهم.

يتحمل الطلبة مسؤولية اجتماعية تجاه أقرابهم تتبلور بشكل أساسي في صلة الأرحام، فهي إحدى الضرورات الاجتماعية التي تنتشر بواسطتها المحبة والمودة. وتحصل صلة الرحم بما تيسر من الإحسان وأنواعه، كما أورد (القصير، ٢٠٠٨:١٣) وعلى سبيل المثال:

١. صلة الرحم بالمال.
٢. صلة الرحم بالعون.
٣. صلة الرحم بدفع الضرر.
٤. صلة الرحم بطلاقة الوجه.
٥. صلة الرحم بالدعاء.
٦. تبادل الزيارات معهم.
٧. دفع الشر عنهم.
٨. التقرب منهم والتواصل معهم.

وتعتبر صلة الأرحام من الواجبات التي دعا الإسلام إلى تحملها وحبب فيها وأشاد بمن يلتزم بها، فصلة الأرحام لها عظمتها، وضرورتها في تكاتف المجتمعات وتماسكها وتعاضدها، حيث تعد صلة الرحم من الواجبات الاجتماعية التي أمرنا الله سبحانه وتعالى بالحفاظ عليها، وجعل أجر وصلها عظيماً، قال تعالى ﴿عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ۝١٨٣ أَيَّامٗا مَّعۡدُودَٰتٖۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا﴾ سورة الرعد آيه٢١. وقد ذكر السعدي (١٩٩٩: ٤٨٠) في تفسير الآية الكريمة "أن هذا عام في كل ما أمر الله بوصله، من الإيمان به، وبرسوله ومحبته ومحبة رسوله، والانقياد لعبادته وحده لا شريك له، ولطاعة رسوله. ويصلون آباءهم وأمهاتهم، ببرهم بالقول والفعل، وعدم عقوقهم، ويصلون الأقارب والأرحام بالإحسان إليهم قولاً وفعلاً، ويصلون ما بينهم وبين الازواج والأصحاب والمماليك بأداء حقهم كاملاً موفراً من الحقوق الدينية والدنيوية".

وبالنظر إلى الواجبات التي تترتب على الطلبة تجاه أسرهم، يلعب القائد التربوي في المدرسة دور محوري في تعزيز تلك الواجبات وبيان للطلبة مسؤوليتهم تجاه أسرهم ليسهم في تكوين مجتمع صالح وملتزم، وذلك من خلال عدد من الطرق والوسائل التي تتمثل في:

١. إلقاء الدروس والمحاضرات للطلبة من فترة إلى أخرى تحث على بر الوالدين وعدم عقوقها.
٢. حث المعلمين على ضرورة تذكير الطلبة بفضل الأسر عليهم وتقدير هذا التعب والجهد الذي يتكبدونه.
٣. التأكيد على ضرورة صلة الأرحام ومساعدتهم.
٤. تقديم الحوافز للطلاب لتشجيعهم لإداء مسؤولياتهم تجاه أسرهم.

الدراسات السابقة:

١. دراسة (كيتا، ٢٠١٦م) " المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي"، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المناهج التعليمية في تعزيز المسؤولية لدى طلبة التعليم العالي اتجاه زملائهم وأصدقائهم وجامعاتهم وأسرتهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واداة الدراسة الملاحظة، وتوصلت الدراسة أن للمناهج التعليمية بمفهومها الحديث دور بارز في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي في مجال المسؤولية الشخصية والأسرية واتجاه أصدقائه وجامعته، وأن مسؤولية الطالب الشخصية هي التزامه بما يجب عليه من حقوق ومسؤوليات اتجاه المجتمع الذي يعيش فيه، أوصت الدراسة إلى ضرورة تفعيل دور الجامعات في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتنميتها لدى

الطلبة، وتطوير المناهج التعليمية وتفصيل دورها لتعزيز مسؤولية الطلبة الشخصية والاسرية ومسؤوليتهم اتجاه الآخرين من الزملاء والأصدقاء.

٢. دراسة (المطيري، ٢٠١٥م). " تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة الثقافية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والكشف عن المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت عينة الدراسة في ٥٢٩ معلم بمنطقة القصيم، وتوصلت الدراسة أن المدرسة الثانوية غالباً ما تقوم بدورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة، وتوصي الدراسة إلى ضرورة قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية التي تدعم دور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب.

٣. دراسة (أبو ساكور، ٢٠١٤م). " دور ا لإدارات المدرسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل"، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإدارات المدرسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كإداة للدراسة، وتكونت العينة من (٤١،٤٥%) من حجم المجتمع البالغ ١٩٣ مدير ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارات المدرسية لها دور مرتفع في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل، واوصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز المسؤولية الوطنية لدى الطلبة وتنميتها، وحث الطلبة على المشاركة في الحملات التطوعية.

٤. دراسة (مقداد،٢٠١٤م). " دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية"، وهدفت الدراسة إلى معرفة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم في ضوء المعايير الإسلامية بمحافظة غزة من وجهة نظر الطلبة ، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة (المنطقة ، الجنس ،التخصص ،التحصيل الدراسي) على دور المعلم، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة بنسبة ٣،٨% من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ (١٠٥٧٦) طالباً وطالبة ،استخدمت الباحثة أداتين للدراسة هما الاستبانة والمقابلة وقد توصلت إلى نتائج منها يقوم المعلم بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبته بنسبة (٧١،٩١%) من وجهة نظر أفراد العينة، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية

في البرامج التعليمية وأن تكون جزء من المناهج الدراسية، وإتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة في الأنشطة الطلابية مما ينمي فيهم الكثير من جوانب المسؤولية الاجتماعية.

٥. دراسة (آل سعود، ٢٠٠٤م). " دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات في المرحلة الثانوية، وأيضا دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات في مرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠معلمه و٥٠٠طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مدى اسهام المدرسة في تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية جاء أقل من المتوسط، واوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة والتي أكد العديد منها على أهمية تنميتها وتعزيزها، ويمكن استخلاص أوجه التشابه والاختلاف كما يلي:

تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي كدراسة (مقداد، ٢٠١٤؛ كيتا،٢٠١٦؛ أبو ساكور،٢٠١٤)، ومن حيث العينة تشابه البحث الحالي مع دراستي (المطيري، ٢٠١٥؛ آل سعود،٢٠٠٤).

ومن حيث أداة الدراسة تشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات كدراسة (ساكور،٢٠١٤؛ مقداد،٢٠١٤؛ آل سعود، ٢٠٠٤)، واختلف مع دراسة (كيتا، ٢٠١٦) التي استخدمت الملاحظة كأداة للدراسة.

ومن حيث الهدف اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في الهدف والمتمثل في التعرف على دور قادة المدارس في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه أسرهم. أفادت بعض الدراسات السابقة الباحث في معرفة المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع إليها في إعداد الإطار النظري، وتصميم أدوات الدراسة واختيار منهج البحث وهو المنهج الوصفي التحليلي والتعرف على الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في هذا البحث.

إجراءات البحث الميداني

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه يتناسب مع أهداف البحث الحالي، حيث هدف إلى التعرف على دور قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم بمحافظة رابغ من خلال البحث الميداني من وجهة نظر

المعلمين، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع المعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة رابغ، في الفصل الثاني من العام الدراسي١٤٣٨ /١٤٣٩ه والذي بلغ ٧٠٠معلم حسب إحصائية مكتب التعليم برابغ.

عينة البحث:

تمّ تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية طبقية من المعلمين بمدارس التعليم العام بمحافظة رابغ، وتستخدم العينة الطبقية عندما يكون المجتمع مقسم إلى مجموعات متجانسة تتشابه أفراده بالصفات وكل مجموعة تسمى طبقة (طبيه،٢٠٠٨: ١٦) وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٢١٥) معلماً.

جدول(١)

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات البحث.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علمي	١٢١	٥٦,٣
	أدبي	٩٤	٤٣,٧
	المجموع	٢١٥	١٠٠
المؤهل العلمي	معهد المعلمين	١٤	٦,٥
	بكالوريوس	١٦٧	٧٧,٧
	دراسات عليا	٣٤	١٥,٨
	المجموع	٢١٥	١٠٠
سنوات الخدمة	أقل من ١٠ سنوات	٦٧	٣١,٢
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	٩٧	٤٥,١
	من ٢١ سنة فأكثر	٥١	٢٣,٧
	المجموع	٢١٥	١٠٠
المرحلة التعليمية	ابتدائية	١٠٤	٤٨,٤
	متوسطة	٥٨	٢٧
	ثانوية	٥٣	٢٤,٦
	المجموع	٢١٥	١٠٠

من الجدول السابق يتضح أن:

- جاءت أعلى نسبة لدى المعلمين بحسب التخصص في المعلمين بالتخصصات العلمية، حيث بلغ عددهم (١٢١) معلماً، بنسبة (٥٦,٣%) من مجموع أفراد العينة، وكانت أقل نسبة لدى معلمي التخصصات الأدبية، حيث بلغ عددهم (٩٤) معلما، بنسبة (٤٣,٧%).

- كما جاء المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في مقدمة المعلمين بحسب المؤهل العلمي، حيث بلغ عددهم (١٦٧) معلماً، بنسبة (٧٧,٧%) من مجموع أفراد العينة، وكانت أقل نسبة لدى المعلمين خريجي معاهد المعلمين، حيث بلغ عددهم (١٤) معلماً، بنسبة (٦,٥%).
- أما على مستوى سنوات الخدمة، فكانت أعلى نسبة لدى المعلمين ذوي خدمة من ١٠ إلى ٢٠ سنة، حيث بلغ عددهم (٩٧) معلماً، بنسبة (٤٥,١%) من مجموع أفراد العينة، وكانت أقل نسبة لدى المعلمين ذوي خدمة أكثر من ٢٠ سنة، حيث بلغ عددهم (٥١) معلماً، بنسبة (٢٣,٧%).
- وأخيرا، كانت أعلى نسبة لدى المعلمين بحسب المرحلة التعليمية متمثلة في معلمي المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عددهم (١٠٤) معلماً، بنسبة (٤٨,٤%) من مجموع أفراد العينة، وكانت أقل نسبة لدى معلمي المرحلة الثانوية، حيث بلغ عددهم (٥٣) معلماً، بنسبة (٢٤,٧%).

نتائج السؤال الأول للبحث ومناقشتها:

نص السؤال الأول للبحث على ما يلي: **ما دور قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة رابغ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي الموزون، والانحراف المعياري، ودرجة الإسهام، والترتيب، لكل عبارة من عبارات محور "المسؤولية الاجتماعية تجاه الأسرة"، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول(٢).

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكل عبارة من عبارات الاستبانة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
٦	يناقش أية مشكلات مع الآباء تتعلق بمدى تكاسل الأبناء في القيام بواجباتهم نحو الأسرة.	٤,٢٤	٠,٩٠٤	كبيرة جدا	١
٧	يشجع الطلاب على مشاركة أسرهم في أفراحهم وأتراحهم.	٣,٩٥	٠,٩٨٥	كبيرة	٢
٨	يوضح للطلاب أهمية مساعدة الوالدين في المهام المنزلية.	٣,٨١	١,١٨٦	كبيرة	٣
١١	يعرف الطلاب الحقوق والواجبات تجاه أسرهم.	٣,٨١	١,٢٢٨	كبيرة	٤
٢	يشجع الطلاب خلال الإذاعة المدرسية على الوفاء باحتياجات الوالدين	٣,٦٠	١,٠٧١	كبيرة	٥

م	العبـــــــــــــــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
٩	يحث الطلاب على الالتزام بالأوقات المخصصة للعائلة (الزيارات-تناول الوجبات مع والديهم).	٣,٤٣	١,٢٧٦	كبيرة	٦
٥	يركز في حواراته مع الطلاب على تنمية قيم الادخار وحفظ الأسرار العائلية	٣,٣٤	١,٢٩١	متوسطة	٧
٤	يذكر الطلاب بمسئولياتهم تجاه ممتلكات أسرهم في بداية الفصل الدراسي.	٣,٢٨	١,٢١١	متوسطة	٨
١٠	يشجع الطلاب على مشاركة أسرهم في حل مشكلاتهم.	٣,٢٧	١,٣٢٢	متوسطة	٩
٣	يطلب من المعلمين عمل ندوات توعوية في كل فصل دراسي حول صلة الأرحام.	٣,١٦	١,١٩٤	متوسطة	١٠
١	استضافة الدعاة لحث الطلاب على البر بالوالدين والإحسان إليهما.	٢,٧١	١,٢٤٣	متوسطة	١١
	المسؤولية الاجتماعية تجاه الأسرة	٣,٥١	٠,٨٣	كبيرة	-

يتضح من الجدول (٣) إسهام قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه الأسرة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني لمجموع استجابات المعلمين على عبارات هذا المحور ككل بلغ (٣,٥١)، وقد تراوحت استجابات العينة في كل عبارة من عبارات هذا المحور بين (٢,٧١) و(٤,٢٤)، مما يشير إلى وعي واهتمام وإدراك قادة مدارس التعليم العام برابغ بأهمية تعزيز المسؤولية الاجتماعية.

وجاءت عبارة واحدة متحققة بدرجة كبيرة جدا، وهي رقم (٦)، وهذا يشير إلى أنّ أكبر الجوانب التي تحقق فيها إسهام قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه الأسرة تتمثل في "يناقش أية مشكلات مع الآباء تتعلق بمدى تكاسل الأبناء في القيام بواجباتهم نحو الأسرة "، بمتوسط حسابي(٤,٢٤).ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء إدراك قادة المدارس بمسؤولياتهم التربوية في تعديل سلوكيات الأبناء الخاطئة في البيئة المدرسية أو الأسرية على حد السواء، وأن هذه السلوكيات من شأنها أن تؤثر على قدرة الطالب على تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية تجاه أسرته، وينبغي علاجها بالأساليب والوسائل والإجراءات اللازمة بالتعاون بين المدرسة والأسرة.

وجاءت خمس عبارات متحققة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤٣ -٣,٩٥)، وكان أكبرها متمثلا في " يشجع الطلاب على مشاركة أسرهم في أفراحهم وأتراحهم"، بمتوسط حسابي(٣,٩٥)، وجاء أقلها متمثلا في "يحث الطلاب على الالتزام بالأوقات المخصصة للعائلة (الزيارات-تناول الوجبات مع والديهم"،

بمتوسط حسابي(٣,٤٣). ويأتي ذلك في ضوء وعي قادة المدارس بأهمية تعزيز الروابط الأسرية بين الطالب وعائلته، وأن لذلك أثر عميق في تحقيق الصحة النفسية والاستقرار الأسري للطالب، الأمر الذي ينعكس بصورة إيجابية على تحصيله الدراسي، وعلى قدرته على تحمل مسؤولياته الاجتماعية في المستقبل، وهذا الأمر يتوافق مع ما أكدت عليه وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية التي نصت على أهمية تعزيز الروابط الأسرية، حيث أوضحت أن من أهداف المرحلة الابتدائية التي تنمي المسؤولية الاجتماعية في الطالب "تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق، في حدود سنِّه وخصائص المرحلة التي يمر بها"، كما يتأكد هذا الأمر في المرحلة المتوسطة التي تستهدف "تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون، وتحمل المسؤولية".

وتنص وثيقة السياسة التعليمية على أهمية الأسرة في حياة الطالب في هذه المرحلة وضرورة تنمية مسؤولياته الاجتماعية تجاه الأسرة، حيث نصت على أن من أهداف هذه المرحلة "تحقيق الوعي الأسري لبناء أُسرة إسلامية سليمة" وزارة التعليم، (١٩٩٥م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. وهذه الأهداف تعكس الاهتمام الكبير الذي توليه المملكة العربية السعودية بالتربية الاجتماعية والأسرية السليمة التي تقوم على أسس وعي الطالب بمسؤولياته تجاه أسرته ومجتمع، حتى يكون لبنة صالحة في المجتمع.

وجاءت خمس عبارات متحققة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٣٤ -٢,٧١)، وأن أقل الجوانب التي تحقق فيها إسهام قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه الأسرة تتمثل في "استضافة الدعاة لحث الطلاب على البر بالوالدين والإحسان إليهما"، بمتوسط حسابي(٢,٧١).

وربما يعود ذلك إلى محدودية التواصل والتنسيق بين الإدارة المدرسية وبعض الدعاة والعلماء المشهورين لتقديم محاضرات ودروس وعظيه موجهة للطلاب حول بر الوالدين.

نتائج السؤال الثاني من أسئلة البحث ومناقشتها:

نصّ السؤال الثاني من أسئلة البحث على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء أفراد العينة لدور قادة المدارس في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم تبعا لمتغيرات الدراسة (التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة الدراسية)؟

وللإجابة عن السؤال، استخدم الباحث الاختبارات الاحصائية المناسبة، وذلك على النحو التالي.

أولا-الفروق وفق متغير التخصص:

تمّ استخدام اختبار (ت)(Independent Samples test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة نحو مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب التي تعزى لاختلاف التخصص. والجدول (٤) يوضّح ذلك:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم وفق متغير التخصص.

مستويات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة احتمال المعنوية
علمي	٣٧,٥١٢٤	٨,١٩٤٦٣	٠,٧٤٤٩٧	١,٩٦١	١٧٦,٨١١	٠,٠٥١ غير دالة
أدبي	٤٠,٠٢١٣	١٠,٠٨٥٦٣	١,٠٤٠٢٥			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً حيث جاءت قيمة احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات المعلمين في التخصصات الأدبية والعلمية نحو إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة، ولا أثر لاختلاف تخصصاتهم على وجهات نظرهم.

ثانيا-الفروق وفق المؤهل العلمي:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة نحو دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم التي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، والجدول (٥) يوضّح ذلك.

جدول(٥)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم وفق المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
بين المجموعات	٢٦٦,٢٥٤	٢	١٣٣,١٢٧	١,٦٠٥	٠,٢٠٣ غير دالة
داخل المجموعات	١٧٥٨٤,٩٢٨	٢١٢	٨٢,٩٤٨		
الإجمالي	١٧٨٥١,١٨١	٢١٤			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد العينة من المعلمين نحو إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب والمتعلقة بالأسرة، ولا أثر لاختلاف مؤهلاتهم العلمية على وجهات نظرهم.

وقد يعزى ذلك إلى وجود المعرفة النظرية لدى المعلمين بمؤهلاتهم المختلفة بقيم المسؤولية الاجتماعية التي ينبغي تعزيزها لدى الطلاب في هذه المرحلة، وأن تقييماتهم المتقاربة لما يبذله قادة المدارس في هذا المجال تشير إلى وجود الوعي العام والشعور بالمسؤولية لدى قادة المدارس بأهمية ممارسة أدوارهم التربوية في تربية الطلاب وتوجيههم نحو تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية، وأن لذلك أثر عميق في تكوين شخصياتهم.

ثالثا-الفروق وفق سنوات الخدمة:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة نحو دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم التي تعزى لاختلاف سنوات الخدمة، والجدول (٦) يوضّح ذلك.

جدول(٦)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم وفق سنوات الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
بين المجموعات	٣٠٩,٠٢٨	٢	١٥٤,٥١٤	١,٨٦٧	٠,١٥٧ غير دالة
داخل المجموعات	١٧٥٤٢,١٥٣	٢١٢	٨٢,٧٤٦		
الإجمالي	١٧٨٥١,١٨١	٢١٤			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث، تعزى لاختلاف سنوات الخدمة، حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد العينة من المعلمين نحو إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب والمتعلقة بالأسرة، ولا أثر لاختلاف سنوات الخدمة على وجهات نظرهم.

وربما يعود ذلك إلى ما يشهده التعليم من تطور عبر السنوات والعقود المتعاقبة من حيث زيادة الاهتمام بتعزيز القيم، حيث أصبح التركيز في عملية التعليم على تنمية الجوانب المختلفة من شخصية الطالب، ومن ذلك تعزيز قدراته على تحمل مسؤولياته الاجتماعية، كما أن دور قادة المدارس لم يعد مقتصرا على حفظ النظام وتسيير العمل بالمدرسة، بلا تعدى ذلك إلى الإسهام في غرس القيم الاجتماعية، وتنمية شخصية الطالب من خلال ما يقدم له من برامج وأنشطة متنوعة، لكي يصبح قادرا على تحمل مسؤولياته تجاه المحيطين به.

رابعا-الفروق وفق المرحلة التعليمية:

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة نحو مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه أسرهم التي تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، والجدول (٧) يوضّح ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه وفق المرحلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
بين المجموعات	٨١١,٧٥٧	٢	٤٠٥,٨٧٨	٥,٠٥٠	٠,٠٠٧ دالة
داخل المجموعات	١٧٠٣٩,٤٢٥	٢١٢	٨٠,٣٧٥		
الإجمالي	١٧٨٥١,١٨١	٢١٤			

بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في المحور الأول، حيث جاءت قيمة احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ف) أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ عمل اختبار المقارنات البعدية شيفيه Scheffe ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتيجة اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو المسؤولية الاجتماعية تجاه الأسرة وفق المرحلة التعليمية

المرحلة	المرحلة	ابتدائية	متوسطة	ثانوية
	المتوسط	٤٠,٥٦٧٣	٣٧,٣٤٤٨	٣٦,١٥٠٩
ابتدائية	متوسط الفرق		٣,٢٢٢٤٨	٤,٤١٦٣٦*
	مستوى الدلالة		٠,٩٣	٠,٠١٥
متوسطة	متوسط الفرق			١,١٩٣٨٨
	مستوى الدلالة			٠,٧٨٢
ثانوية	متوسط الفرق			

المرحلة	المرحلة	ابتدائية	متوسطة	ثانوية
	المتوسط	٤٠,٥٦٧٣	٣٧,٣٤٤٨	٣٦,١٥٠٩
	مستوى الدلالة			

*دالة عند مستوى٠,٠٥

اتضح أنّ الفروق كانت في اتجاه معلمي المرحلة الابتدائية، حيث إنّ متوسط استجاباتهم بلغ(٤٠,٥٦)، وهو أكبر بفارق دال إحصائيا مقارنة مع متوسط استجابات المرحلة الثانوية، مما يشير إلى أنّ معلمي المرحلة الابتدائية يرون إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة، بصورة أكبر مما يراها غيرهم من معلمي المرحلة الثانوية.

وربما يعود ذلك إلى أن طلاب المرحلة الابتدائية غالبا ما يتم متابعة تحصيلهم الدراسي من قبل أولياء أمورهم، كما تكون فرص التقاء الآباء بالمعلمين وقادة المدارس أكبر من بقية المراحل التعليمية الأخرى، إلى جانب أن المرحلة الابتدائية تعد مرحلة غرس القيم، وهي مرحلة مهمة لترسيخ السلوكيات الحسنة في نفوس الطلاب، ومن ذلك تعزيز روابطهم الأسرية مع أفراد عائلتهم، لأن الأسرة هي الأساس الأول الذي يترعرع الطالب فيه ويتشبع بالقيم والسلوكيات المرغوبة، ومن ذلك قيم تحمل المسؤولية الاجتماعية.

واتفقت نتائج الإجابات عن الأسئلة ما كشفت عنه دراستي (أبو ساكور،٢٠١٤م؛ المطيري،٢٠١٥م)، واختلفت مع دراسة (آل سعود، ٢٠٠٤م) التي كشفت عن درجة متوسطة فأقل من تحقق دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى وعي قادة المدارس بمحافظة رابغ بدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، باعتبارها من أهم أهداف مراحل التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي تسهم في تكوين شخصية الطالب، وتوجيه سلوكه الاجتماعي، على نحو يسهم في إعداده ليكون موطنا صالحا ونافعا لمجتمعه، ويتم ذلك من خلال عملية التوجيه وتنفيذ البرامج والأنشطة الطلابية المختلفة التي تعزز قيم المسؤولية الاجتماعية في نفوسهم.

ملخص النتائج والتوصيات:

يعرض الباحث في خاتمة بحثه أبرز النتائج التي توصل إليها، ثم يضع التوصيات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

أولاً-عرض ملخص النتائج:

كشف البحث في جانبه الميداني عن النتائج التالية:

١. تمثلت أكبر الجوانب التي تحقق فيها إسهام قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه الأسرة في "يناقش أية مشكلات مع الآباء

تتعلق بمدى تكاسل الأبناء في القيام بواجباتهم نحو الأسرة"، وتمثلت أقل الجوانب في " استضافة الدعاة لحث الطلاب على البر بالوالدين والإحسان إليهما".

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين نحو مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب تجاه الأسرة، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث من المعلمين نحو مدى إسهام قادة مدارس التعليم العام بمحافظة رابغ في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للطلاب عموما، والمتعلقة بمسؤولياتهم تجاه الأسرة .

٤. وجود فروق ذات دلالة احصائية في تعزيز مسؤولياتهم الاجتماعية تجاه الأسرة، وكانت الفروق في اتجاه المعلمين في المرحلة الابتدائية مقارنة بالمعلمين في المرحلة الثانوية.

ثانياً–التوصيات:

- توعية الطلاب بصورة مستمرة بمسئولياتهم تجاه ممتلكات أسرهم في بداية الفصل الدراسي.
- تشجيع الطلاب على مشاركة أسرهم في حل مشكلاتهم.
- تحفيز المعلمين على تنفيذ ندوات توعوية موجهة للطلاب حول صلة الأرحام وسبل تعزيزها.
- استضافة الدعاة وطلاب العلم لإلقاء المحاضرات والدروس وتنفيذ الدورات العلمية التي تعنى بموضوع بر الوالدين وسبل الإحسان إليهما.

المراجع:

أمين، رضا عبد الواحد (٢٠١٠). معوقات مشاركة الشباب في برامج المسؤولية الاجتماعية في العالم الإسلامي. *المؤتمر العالمي الحادي عشر الشباب والمسؤولية الاجتماعية*، الجزء الأول، جاكرتا ٢-٤أكتوبر، ص٣٠٣ -٣٢٦.

البكري، نورمان بن عبد(٢٠١٠). المسؤولية الاجتماعية الإطار النظري. *المؤتمر العالمي الحادي عشر الشباب والمسؤولية الاجتماعية*، الجزء الأول، جاكرتا ٢-٤أكتوبر، ص ص٥-٣٢.

الحارثي، زايد بن عجير(٢٠٠١م). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. الرياض: مركز الدراسات والبحوث.

الحقيل، إبراهيم محمد(٢٠١٠م). من حقوق الأخوات على إخوانهن، شبكة الألوكة- استرجع بتاريخ ١٤٣٩/٥/٢٠هـ من http://www.alukah.net/sharia/0/26198

الرويشد، فهد عبد الرحمن (٢٠٠٧م). الحرية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد١٥، العدد (١)، ٣٧.

زهران، حامد عبد السلام(٢٠٠٣م). علم النفس الاجتماعي(ط٦). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو ساكور، تيسير عبد الحميد(٢٠١٤م). دور الإدارات المدرسية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية في جنوب الخليل، *مجلة التربية*، مجلد ٢، العدد (١٥٩)، ٥٩١-٦٣٠.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر(١٩٩٩م). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

آل سعود، مشاعل عبد الله (٢٠٠٤م). دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

الشمري، هادي عاشق (٢٠١٤م). المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

شويدح، أيوب ذياب أحمد(٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأيتام بمعهد الأمل بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

طبيه، أحمد عبد السميع (٢٠٠٨م). مبادئ الإحصاء، عمان: دار البداية للنشر والتوزيع.

الطيطي، مسلم يوسف. دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، مجلد٤، العدد (١٣)، ٣١١-٣٤٤.

عطوي، جودت عزة(٢٠١٤م). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية (ط٨). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العويضي، الهام فريج سعيد(٢٠٠٤م). إثر استخدام الأنترنت على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة السعودية في محافظة جدة. رسالة ماجيستير، غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بجدة.

أبو غزلة، محمد أحمد(٢٠١٤م). المسؤولية الاجتماعية سلوك حضاري إنساني. *مجلة رسالة المعلم*، المجلد ٤٩، العدد (٣)، ١٤.

قاسم، جميل محمد(٢٠٠٨م). برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

القصير، عبد الله صالح (٢٠٠٨م). تذكير الأنام بشأن صلة الأرحام. الرياض: دار ابن خزيمة.

قطيفاني، موفق ياسين(٢٠١١م). بر الوالدين في حياة الصالحين. دبي: الناشر دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي.

كيتا، جاكاريجا (٢٠١٦م). المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد٣، العدد(٢)، ٢٠٦-٢٣٠.

المطيري، إبراهيم داخل (٢٠١٥م). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة الثقافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، كلية التربية.

مقداد، شيماء زياد إبراهيم(٢٠١٤م). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية بمحافظة غزة من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

وزارة التعليم، (١٩٩٥م). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (ط٤).

الهذلي، نايف بن سراج، الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الخصائص السيكومترية لاختبار بيتا- 4 للذكاء غير اللفظي لطلبة الفئة العمرية (16-18)على عينة من المجتمع السعودي

إعداد

خديجه سلامه سويلم العطوي

تخصص القياس والتقويم – جامعة تبوك

كلية التربية والآداب

د/ أحمد سليم عيد المسعودي

أستاذ مشارك في التعلم والفروق الفردية

كلية التربية والآداب جامعة تبوك

استلام البحث : ١٨ / ٠٨ /٢٠١٨

قبول النشر : ٠٨ / ٠٩ / ٢٠١٨

الملخص

هدف هذا البحث للتعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار بيتا -4 للذكاء غير اللفظي للفئه العمرية (16-18)على عينة من المجتمع السعودي ،وقد تكونت عينة البحث من (380) طالب وطالبة ،وتم اختيارها بطريقة العينة العنقودية العشوائية ،حيث أشارت نتائج البحث أن معامل الثبات للاختبار ككل (79.)، أما الصدق التلازمي فقد تم دراسته مع بيتا –III ،وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات على الابعاد في كل من بيتا-4 وبيتا–III (49. - 82.)وعلى الاختبار ككل(85.)، ولدراسة الصدق العاملي أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الى وجود عاملين يتم قياسهما العامل الأول (الاستدلال غير اللفظي) والعامل الثاني (سرعة المعالجة)،وهذا يوافق الدراسة الأصلية ، حيث ظهر في التحليل أن اختبارات تكميل الصور، والصور المخالفة ،واستدلال المصفوفات ،تشبعت على العامل الأول ويفسر (51.8%) من التباين الكلي في حين تشبعت قدرتا الترميز وفحص التطابق على سرعة المعالجة ويفسر (37.7%)من التباين الكلي ، وقد شرح العاملان ما نسبته (89.6 %) من مجمل التباين الكلي ،ولم يظهر أثر للجنس والعمر على مستوى الذكاء كما يقيسه اختبار بيتا-4، كما وجد أن التوزيع التكراري لدرجات الذكاء لأفراد عينة البحث لا يختلف كثيراً عن توزيعها بالنسبة للتوزيع الطبيعي ،وحيث أكدت نتائج البحث على صلاحية الاختبار للتطبيق وذالك من خلال التأكد من خصائصه السيكومترية الجيدة، ومعايير الاداء المستخرجة، فإن الباحثة تقدم توصيات منها : تطبيق المقياس على عينات مختلفة من الطلاب وفقاً للمستويات التحصيلية المختلفة بهدف التعرف على التباين في الذكاء بين الطلاب وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي.

الكلمات المفتاحية :الخصائص السيكومترية -اختبار بيتا-4-الذكاء غير اللفظي-الفئة العمرية (16-18) – المجتمع السعودي

Abstract:

This research aimed at identifying the psychometric characteristics of BETA-4 non-verbal intelligence test on a Saudi society sample aged (16-18) years old. The sample of the research consisted of (380) male and female students were chosen in a cluster random way. The results referred that the test had a reliability coefficient of (0.79), but the validity was studied along with BETA III. The correlation coefficient between domains ranged between (0.49 -0.82) and (0.85) for the total degree of the test. As for factorial validity, the results showed that there are two factors to measure which are (non-verbal inference) and (processing speed) and this gets along with the original study. The analysis showed that pictures completion, contrary pictures and matrixes inference saturated on the first factor and interpret (51.8%) of the total variation. Coding and checking matching saturated on the processing speed and interpreted (37.7%) of the total variation; the two factors interpreted (89.6%) of the total variation. There were no effect for gender and age on intelligence level as measured by BETA-4 test. It was found that the sample frequent distribution of intelligence degrees doesn't differ from their normal distribution. The results assured that the test is valid to be applied through investigating its psychometric characteristics and performance criteria. The researcher concluded to some recommendations as follows: 1-Applying the scale on different samples of students according to different achievement levels to identify intelligence variation among students due to achievement variable.

Keywords: psychometric characteristics- BETA-4 non-verbal intelligence test- age of (16-18) years old - Saudi society .

مقدمة:

من المعلوم أن حركة القياس النفسي والتربوي ارتبطت منذ ظهورها في مطلع القرن الحالي باختبارات الذكاء، ومع أن اختبارات الذكاء من الموضوعات النقدية المثيرة في علم النفس المعاصر ،إلا أنها مازالت تمثل أحدى الركائز الأساسية لحركة القياس المعاصر .(مخائيل ، 2016،ص443)

ويعد القياس من أهم الادوات التي طورت في العلم الحديث والذي من خلاله نقوم بقياس الظواهر الطبيعية وغير الطبيعية ونقدرها تقديراً كمياً دقيقاً ،ويقوم القياس في علم النفس على أساس وجود الفروق الفردية بين الأفراد ومن أفضل الطرق المستخدمة في القياس الاختبارات، وتعتبر الاختبارات من أهم الادوات المستخدمة في القياس فهي أداة للتشخيص ، وجمع المعلومات ومن هذه الاختبارات اختبارات الذكاء الجمعية .(الشيخ، عبدالرحمن، وعبدالحميد، 2004، ص105)

فاختبارات الذكاء الجمعية يمكن تطبيقها على مجموعة كبيرة من الأفراد في وقت واحد ، ولا ينصح باستخدام هذه الاختبارات دون إجراء بحوث سابقه تهدف إلى تعديلها حتى تصبح مناسبه لبيئتنا وثقافتنا ومن هذه الاختبارات اختبار بيتا-4.

الذي أثبت قدرته على قياس القدرة العقلية العامة من خلال خمس اختبارات فرعيه تتمثل في الترميز والصور المخالفة وفحص التطابق وتكميل الجمل واستدلال المصفوفات .

(kelloog &Morton ,1999)

ولقد تم اختيار الاختبار بناء على قدرته في قياس القدرة العقلية، وكذلك قياس العمليات المعرفية التي يتضمنها كل اختبار كالقدرة على التفسير غير اللفظي وسرعة المعالجة، وما يتميز به هذا الاختبار أنه أضاف ثلاث مجموعات خاصه هم الأفراد الذين يتحدثون اللغة الإسبانية ،والأفراد الذين يعانون من اضطرابات التعلم ،والأفراد الذين يتحدثون بالإنجليزية كاللغة ثانيه. (Kelloog&Morton ,2016)

ولهذا التميز وحداثة هذا الاختبار تم اختياره، ولذلك جاء هذا البحث لإيجاد الخصائص السيكومتريه للاختبار من خلال اشتقاق المعايير المناسبة للبيئة السعودية والتأكد من صدقه وثباته.

مشكلة البحث :

نظرا لأهمية مقياس بيتا-4 في استخراج مؤشرات سريعة تستخدم لقياس ذكاء الأفراد وتتضح مشكلة البحث وتتلخص في الكشف عن الخصائص السيكومتريه للمقياس ، وإعداده لكي يتم استخدامه في البيئة السعودية ،لأنه على حد علم الباحثة لم يتم استخراج دلالات الصدق والثبات، و كذالك معايير الأداء سوى الدراسة الأساسية في المجتمع الامريكي .

ولذالك يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما دلالات الصدق لاختبار بيتا-4 عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي ؟
2-ما دلالات الثبات لاختبار بيتا-4 عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي؟
3- كيف يمكن تفسير مستوى الأداء لاختبار بيتا-4 عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي ؟
4-هل توجد فروق ذو دلاله إحصائية في درجات اختبار الذكاء بيتا-4 تعزى لمتغير الجنس والعمر عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي ؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى ما يأتي :

١- تحديد الخصائص السيكومتريه(الصدق والثبات) لاختبار بيتا-4 للفئه العمرية(16-18)على عينة من المجتمع السعودي .
٢- إعداد جدول معايير لاختبار بيتا-4 يمكن في ضوئها تفسير الدرجة الخام التي يحصل عليها طلبة الفئه العمرية (16-18) على عينة من المجتمع السعودي
٣- معرفة كيفية اختلاف مستويات الذكاء غير اللفظي كما يقيسه اختبار بيتا-4 لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والعمر .

أهمية البحث:

يعد اختبار بيتا-4 من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي أثبتت قدرتها على قياس القدرة العقلية العامة ، وكذلك تكمن أهميته من أهمية الاختبارات غير اللفظية والتي تكون متحرره لفظياً وثقافياً.

ويعتبر اختبار بيتا -4 أحدث مراجعه للتاريخ الطويل والمتميز لاختبارات BETA ، وقد تم تطوير النسخة الأولى خلال الحرب العالمية الأولى لتقييم القدرة الفكرية للمجنديين الأمين ،ثم تم استخدام الطبعة الأولى المنقحة على نطاق واسع كأداء اختبار للذكاء الجماعي ،ويمثل بيتا- II مراجعه رئيسية لمحتوى العناصر واستراتيجية أخذ العينات .(Regia&Daw,2012).

كما تم إتباع أسلوب الدرجات المعايرة بدلاً من الدرجات الموزونة، وكذالك تم تحديث الفقرات، وإبقاء الجيد منها ،واستبدال الغامض أو المتحيز منها ،وما يميز اختبار بيتا- II عينة التقنين التي مثلت المجتمع الامريكي بمتغيراته الرئيسية أكثر من تلك التي استخدمت في تقنين اختبار بيتا- I.(في العتيبي ،2009)

في حين بيتا –III وهو مراجعه للنسخة الثانية للذين تتراوح أعمارهم بين(16-89) ،ومصمم هذا الاختبار للذين يتحدثون باللغة الإنجليزية والاسبانية ، ولقد تم اضافة اختبار فرعي جديد هو(استدلال المصفوفة) على الاصدار السابق بيتا - II ، وهذا ما تميز به

بيتا– III بالإضافة إلى أنه صمم لقياس القدرات العقلية المنخفضة (Kelloog&Morton,1999)

أما اختبار بيتا-4 (BETA-4) فهو عباره عن مجموعه غير لفظية مصممه للذين تتراوح أعمارهم بين (16- 99 فأكبر)،ومصمم للذين يتحدثون باللغة الانجليزية واللغة الاسبانية ، كما أنه مناسب للاستخدام مع الأفراد الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية لهم، حيث لا يتطلب الأمر قراءة أو استجابة شفهية. كما أنه صمم لذوي الاحتياجات الخاصة(إعاقة عقلية – صعوبات تعلم – الموهوبين) ،بالإضافة إلى استخدامه لدراسة حالات خاصه ،وسهولة إدارته واستخدامه . (Kelloog&Morton ,2016)

ويتضمن بيتا -4 خمسة اختبارات فرعية: الترميز ،الصور المخالفة ،فحص التطابق، إكمال الصورة ، استدلال المصفوفات ، ويختلف بيتا-4 عن الاصدار السابق بيتا- III في أنه تمت إعادة ترتيب الاختبارات الفرعية وتحديث للفقرات ،وزيادة في عدد فقرات الاختبار الفرعي إكمال الصور واستدلال المصفوفات .

ويتمتع اختبار بيتا-4 بخصائص جيدة تجعل منه اختباراً فعالاً في قياس الذكاء غير اللفظي بسرعه وثبات ،حيث يحتاج الى (30) دقيقة لتطبيقه .

مصطلحات البحث:

الخصائص السيكومتريه-اختبار بيتا-4–الذكاء غير اللفظي –الفئة العمرية (16-18)-المجتمع السعودي .

الخصائص السيكو متريه:

يقصد بها حسب النظرية الكلاسيكية الصدق والثبات وذالك من خلال التعبير عنها بدلالات رقمية.

اختبار بيتا -4:

يُعرف إجرائيا بأنه اختبار غير لفظي متحرر لغوياً وثقافياً يتم من خلاله قياس القدرة العقلية العامة من خلال خمسة اختبارات فرعيه تتمثل في الترميز والصور المخالفة و فحص التطابق وتكميل الجمل واستدلال المصفوفات بحيث تكون الدرجة التي يحصل عليها المفحوص هي درجة ذكاءه ،وتتأثر هذه الدرجة بالخصائص السيكومترية للمقياس

الذكاء غير اللفظي:

هو الذكاء الذي يتم قياسه من خلال اختبار يتألف من عدد من الفقرات لا يتطلب الإجابة عنها أي قدره لغوية مقروءة أو مسموعة.(البستنجي ،2005).

الفئه العمرية (16-18):

هي مرحلة نمو تتأثر بما سبقها من مراحل وتؤثر فيما يليها من مراحل نمائية، وهي مرحلة متعددة الجوانب والمظاهر فكما أن المراهق ينمو جسمياً فإنه كذالك ينمو عقلياً وانفعالياً واجتماعياً.(ابو علام ،د.ت .،ص165)

المجتمع السعودي :هو المجتمع الذي له خصائصه الدينية والثقافية والاجتماعية وقد أقتصر تطبيق الدراسة على مدينة تبوك.(المسعودي ،2005)

حدود البحث :

- حدود الموضوع : يقتصر البحث على التعرف على الخصائص السيكومتريه لاختبار بيتا-4 للذكاء غير اللفظي.
- حدود مكانيه : مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية
- حدود زمانيه : الفصل الثاني للعام الهجري 1439
- حدود بشريه: طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية للفئه العمرية (16-18)

اولاً : الإطار النظري

تعريفات الذكاء:

وقد حاول الباحثون في الوقت الحاضر استنتاج التعريفات للذكاء ،حيث يرى ياسين أن الذكاء هو" الاستجابة السريعة والسديدة لمواقف طارئة ومفاجأة ويتضمن أيضا قدرة الفرد على التكيف والمرونة والاستقراء والاستنتاج ،والاستفادة من الخبرات السابقة في مواجهة المواقف والمشكلات الواقعية ،كما يمكن قياسه عن طريق الاختبارات بصفة كمية ،ولكن جانبه الكيفي يعتمد على فهم وتعليل يتجاوز المقاييس السيكومترية إلى تقييم شخصي وشامل متعدد الزوايا ".(في الزعبي، 2014،ص154_155)

ومن خلال التعريفات السابقة نعرف الذكاء على أنه صفه توجد في الفرد تميزه عن أقرانه وكلما زاد تميزه زادت درجة ذكاءه فالذكاء يختلف من مرحله إلى أخرى، وهو عملية معقدة تتأثر بعدد من العوامل الوراثية أو البيئية أو بمجموعه من التفاعلات المتبادلة بينهما .

أهم النظريات التي فسرت الذكاء

نظرية التحليل العاملي لكاتل:

يتكون الذكاء عند كاتل من الذكاء الخام (السائل)والذكاء المبلور . فالذكاء الخام هو الامكانية الخاصة بتعلم مفاهيم جديده ،والقدرة على حل المشكلات ، وهو يقابل العام عند سبيرمان ،أما الذكاء المبلور فهو ثمرة الخبرة النظامية ،والتعلم المستمر وهو يتضمن المعلومات المكتسبة والمهارات العقلية المتطورة ،وهو يقابل القدرات الخاصة عند سبيرمان .(فرج ،2012 ،ص652-653)

يرى كاتل في دراسته للعلاقة السببية بين نوعي الذكاء أن الذكاء السائل يؤثر في الذكاء المتبلور على نحو أقوى من تأثير الذكاء المتبلور في الذكاء السائل ،و أن الذكاء المتبلور على عكس الذكاء السائل لا يتدهور مع التقدم في السن .(أبو حطب ،2011 ،ص130-131)

وتبرز أهمية نظرية كاتل من دورها في تسليط الضوء على التفرقة بين قدرات الذكاء ذات الاساس البيولوجي وبين القدرات ذات الأساس الثقافي التي تعتمد على أثر الثقافة في فهم وقياس الذكاء ،حيث كانت أساسا لما عرف فيما بعد باختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة .(طه،2006 ،ص94)

ولم يعثر على دراسة تتعلق بمقياس بيتا -4 على حد علم الباحثة سوى الدراسة الأساسية في المجتمع الامريكي وهذا ما يبرر أهمية هذه الدراسة . **دراسة قام بها كيلوج ومورتون(kelloog &Morton ,2016)** بتقنين اختبار بيتا -4على عينة في المجتمع الامريكي من الفئه العمرية (16-99 +) سنه بواقع (1035)فرداً ولإيجاد الثبات للاختبار تم تطبيقه على عينه من (204) شخصا مرتين بفاصل زمني يمتد من (2-12)اسبوع وقد تم اختيارهم عشوائياً من عينة التقنين وتم حساب معامل الثبات على مرحلتين عمريتين هي (16-44) سنه (45-99 +) سنه فكانت معاملات الثبات لكل منها (.89) (.91) وللعينه ككل (.91) وتشير هذه النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بثبات ممتاز لدى جميع الاعمار ولدراسة الصدق التلازمي فقد تمت مقارنته مع اختبار بيتا – III على عينة بمتوسط 106.4وانحراف معياري 16.4سنه وبيتا -4على عينه بمتوسط103.7وانحراف معياري 15.9 فوجد أن معامل الارتباط (.80) ،أما صدق البناء فقد تم التحقق منه من خلال دراسة ارتباطات الاختبارات مع بعضها البعض ، ولقد تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي في الدراسة باستخدام العينة المعيارية من أجل مقارنة منهج قائم ثنائي العوامل مع منهج قائم أحادي العامل، وبالنسبة للمنهج الأول وهو أحادي العامل فان جميع الاختبارات تم تحميلها مباشرة في عامل القدرة العامة والذي يبدو بأنه المسؤول عن الارتباطات المتداخلة في الاختبار ،ويعمل هذا المنهج البسيط كقاعدة بيانات، أما بالنسبة للمنهج ثنائي العوامل فقد تضمن تركيب مكونين العامل الأول (الاستدلال غير اللفظي) والعامل الثاني (سرعة الاستجابة)، وتظهر النتائج أن النموذج ثنائي العوامل ينتج عنه مستوى ملائمة جيد وفقا للمعايير الخاصة بكل من CFI و RMSEA. أن هذه النتائج تتشابه مع نتائج الدراسة الارتباطية وقد تم اختبار العوامل كالتالي: بالنسبة للاختبار المتعلق بسرعة المعالجة التطابق(.77) والترميز (.78) بالنسبة للعامل الأول ،وفيما يتعلق بالاختبارات المتعلقة بالاستدلال غير اللفظي، الصور الخاطئة (.73) واستدلال المصفوفات(.75) وإكمال الصورة (.74) بالنسبة للعامل الثاني ، وفيما يتعلق باختبار "g" الخاص بالنموذج أحادي العامل فقد جاءت نتائجه مشابهة لنتائج اختبارات سرعة المعالجة التطابق(.66)، والترميز (66 .) وفيما يتعلق بالتفسير غير اللفظي الصور الخاطئة (.70)، إكمال الصورة (.71)، وتفسير المصفوفة (.74) ، ولوحظ أن هناك ارتباطات دالة إحصائياً وكما هو متوقع جميع الاختبارات تتشارك في ارتباطات عالية فيما بينها، كما يظهر تحليل التباين أنه لا يوجد دلاله إحصائية في مستوى الذكاء ترجع لمتغير العمر.(Kelloog &Morton ,2016)

ومن خلال عرض الدارسات السابقة أتضح أن جميع الدراسات السابقة تهدف إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار من حيث الصدق والثبات واشتقاق المعايير، وتشابهت في طرق التحقق من الخصائص السيكو مترية: (الصدق والثبات)، حيث استخدمت الدراسات السابقة صدق المحك(التلازمي)، من خلال محك اختبار رافن ماعدا دراسة كيلوج ومورتون (2016) فقد استخدمت اختبار بيتا-III في التأكد من الصدق ،أما بالنسبة لصدق البناء من خلال التحليل العاملي ،وتم التحقق من الثبات بإعادة الاختبار ، كما تم التحقق من الفروق بين الجنسين، وتمايز الأداء مع تقدم العمر، واستخدمت معظم الدراسات الدرجات المعيارية والرتب المئينية في تفسير الدرجات الخام، بينما اختلفت الدارسات في العينات التي طبقت عليها، حيث شملت عينات من الفئات العمرية المختلفة، فطبقت على طلاب المرحلة الابتدائية(المتفوقين) كدراسة العتيبي(2009) وطبقت على طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية كدراسة كل من (المسعودي ،2005 ؛ العنزي، 2017) ،وطبقت على طلاب المرحلة الثانوية كدراسة (شوك،2016) وطبقت على فئات مختلفة (عاديين –تشتت انتباه –صعوبات تعلم –إعاقة) كدراسة كيلوج ومورتون (2016) ، وقد اختلفت الدراسات في عدد العينة .

وقد توصلت الدراسات السابقة إلى النتائج التالية :

١- تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة كما دلت عليها نتائج الدراسات.
٢- صلاحية الاختبار لقياس الذكاء غير اللفظي على فئات عمرية مختلفة .
٣- قدرة الاختبار على قياس عاملين من الذكاء العامل الأول (الاستدلال غير اللفظي) والعامل الثاني (سرعة المعالجة) كما دلت عليها نتائج التحليل العاملي الاستكشافي .
٤- لا توجد فروق ذو دلاله احصائية في درجات الذكاء ترجع لمتغير الجنس.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف من الاختبار وطريقة التأكد من الثبات من خلال إعادة الاختبار، ودراسة الصدق العاملي من خلال التحليل العاملي الاستكشافي ،ويختلف عما سبق عرضه من حيث أدوات الدراسة ، وفي طريقة التأكد من صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي بمقارنة معامل إرتباطه مع اختبار بيتا - III بدلاً من اختبار رافن ،وهو متفق مع الدراسة الأساسية للمقياس في المجتمع الامريكي في طريقة التأكد من الصدق من خلال الصدق التلازمي ، ومختلف في عدد العينة، و فئات العينة ،وأخيراً يتفق مع الدراسات السابقة في استخدام الدرجات المعيارية والرتب المئينيه في تفسير الدرجات الخام والتحقق من الفروق في نسب الذكاء تبعا لمتغير الجنس والعمر .

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث

المنهج الوصفي المسحي .

مجتمع البحث وعينة البحث

تم حصر أعداد الطلبة المقيدين في المدارس الحكومية في مدينة تبوك المسجلين في العام الدراسي (2018)وبلغ عددهم (32551) طالب وطالبة، منهم (23025)طالباً، و(9526) طالبة طبقاً لإحصائيات ادارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة المستقلة(الجنس ،والصف الدراسي)وقد تم حساب عدد العينة باستخدام معادلة روبرت ماسون وبلغ حجم العينة (380)طالب وطالبة ،وقد تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية من كل طبقة وتم الاختيار من خلال تقسيم مدينة تبوك إلى أربع مناطق الشمال والجنوب والشرق والغرب ،ثم تم حصر المدارس الموجودة في كل منطقة وتم اختيار المدارس بطريقة عشوائية من بين المدارس الموجودة في كل منطقة ،كما تم تحديد الفصول الدراسية في كل مدرسة وذالك باختيار فصل من كل مستوى وبطريقة عشوائية حيث طبق على طلاب كل الفصول التي وقع عليها الاختيار.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات البحث المستقلة(الجنس ،والصف الدراسي)

المتغيرات	المستويات	العدد
الجنس	ذكر	188
	أنثى	192
الصف الدراسي	أول	132
	ثاني	129
	ثالث	119

أدوات البحث

- **مقياس بيتا - III**

إعداد المسعودي (2005) كمحك للكشف عن الصدق التلازمي ، وذالك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات على الاختبارين .

- **مقياس بيتا-4**

إعداد (Kelloog &Morton ,2016)

- **التعريف باختبار بيتا-4**

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من كتيب لبنود الاختبار ويبلغ عددها 272 بنداً ،وتتكون الصورة الورقية للاختبار من خمسة اقسام مختلفة ،ولكل قسم تعليمات الإجابة الخاصة به ،ومحدد بوقت ويطلب من المفحوص تقديم أفضل تخمين لديه للإجابة عن السؤال في حالة عدم تأكده من اجابة سؤال ما، ويمكن للمتقدمين المسح وتذكيرهم بأن الرسم المثالي غير مطلوب، وتشجع التعليمات على عدم ترك أي سؤال ،والإجابة عن الأسئلة بالترتيب، لا

يوجد إرشادات مكتوبة في كراسة الاستجابة بل هناك فقط إرشادات شفوية تقدم للممتحنين، والإجابة عن تساؤلات الممتحنين قبل البدء بالاختبار. Kelloog (&Morton ,2016)

بنية الاختبار :

يؤدي الأداء على الاختبار إلى درجه كليه هي نسبة الذكاء ذات المتوسط (100) وانحراف معياري (15) بالإضافة إلى خمسة درجات معايره ذات المتوسط (10)والانحراف المعياري(3) وهي كالاتي

١- الترميز (Coding)

وهو من اختبارات سرعة المعالجة ، حيث تعطي الرموز أرقاما معينة ،ويطلب فيها المفحوص كتابة الأرقام المطابقة للرموز، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص (140)

٢- الصور المخالفة (Picture Absurdities)

وهو من اختبارات الذكاء غير اللفظي ، حيث يطلب فيه من المفحوص وضع اشارة (/)على صورة واحدة مخالفة ،أو تحوي تصرفا غير مألوف من بين أربع صور، وأعلى درجه يحصل عليها المفحوص(24).

٣- فحص التطابق (Clerical Checking)

وهو من اختبارات سرعة المعالجة، حيث يطلب فيه من المفحوص وضع دائرة حول إشارة (=) في حالة التشابه ،أو حول إشارة✕) في حالة عدم التشابة، وذالك اعتمادا على مقارنة بين زوج من الأشكال أو الصور أو الأرقام، وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (55).

٤- تكميل الجمل(Picture Completion)

وهو من اختبارات الذكاء غير اللفظي ، حيث يطلب من المفحوص إكمال الجزء المفقود من الصورة لتصبح كامله ،وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص (29)

٥- استدلال المصفوفات (Matrix Reasoning)

وهو من اختبارات الذكاء غير اللفظي ،حيث يطلب من المفحوص اختيار الرمز المفقود أو الصورة المفقودة والتي تكمل المصفوفة الرباعية من الصور أو الرموز، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص (27).

ويتم تقسيم الوقت اللازم للتعامل مع فقرات اختبار بيتا-4 على النحو التالي:

١. الترميز: دقيقتان.
٢. الصور الخاطئة: ثلاث دقائق.
٣. التدقيق الكتابي: دقيقتان.
٤. اكمال الصورة: دقيقتان ونصف.
٥. تفسير المصفوفة: خمس دقائق

تعديل الاختبار:

حقق التعديل على عدد من المزايا المهمة التي جعلته أفضل كثيراً وكانت أهم المزايا: زيادة المدى العمري أصبح الان(99) فأكبر أضف إلى ذالك إعادة تقنين المقياس على عينة أكبر يبلغ حجمها (1035) ،وتشمل فئات أكثر وقد تضمن التعديل إعادة ترتيب الاختبارات مرة أخرى وزيادة في عدد بنود الاختبار الفرعي(تكميل الصور) ليصبح (27) بدلا من (24) بالإضافة إلى زيادة في عدد بنود الاختبار الفرعي (استدلال المصفوفات)ليصبح (29) بدلا من (25) ،فالتعديل أدى إلى اختبار جيد يتمتع بارتفاع صدقه وثباته ،وقد حافظ هذا التعديل على الخصائص الاساسية لاختبار بيتا-III من حيث قياس الأنواع ذاتها من الوظائف العقلية كما قام ايضا على الفروض النظرية نفسها. (Kelloog &Morton ,2016)

إجراءات التطبيق والتصحيح:

- **الدراسة الاستطلاعية:**

تم اختيار عينه قدرها(30)طالب وطالبه من طلبة الفئه العمرية (18-16) في مدينة تبوك ، والهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من ألفة الأفراد بفقرات الاختبار، وضوح التعليمات ،والتعرف على مدى ملاءمة الزمن لكل فرع من فروع الاختبار.

- **اعداد الاختبار:**

تم تطبيق المقياس أو الاختبار على عينة استطلاعية وتسجيل الملاحظات لمعرفة مدى صلاحيته ومن ثم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى ذلك.

- **اخراج الاختبار:**

تم اخراج الاختبار حتى يكون جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث بتعديل في فقرات الاختبار بناء على نتائج العينة الاستطلاعية وبالاتفاق مع المشرف تم التعديل على الفقرة رقم(8) في الاختبار الثاني حيث تم استبدال الصورة النسائية إلى صورة رجل وكذالك في الصورة رقم (9) تعديلاً طفيفاً بما يتناسب مع البيئة السعودية بحيث أن هذا التعديل لا يؤثر على مفتاح التصحيح ،وتم عمل نسخه معدله من الاختبار معده بشكل جيد ،وغلاف كراسة الاختبار تم تصميمه بحسب المعلومات والمتغيرات المتعلقة بالبحث .

- **تطبيق الاختبار:**

تم تطبيق الاختبار جماعياً وبمساعدة بعض من الاشخاص المتطوعين من المعلمين والمعلمات في المدارس التي تم تطبيق الاختبار فيها ولقد تم تنظيم وترتيب المفحوصين في مقاعد متباعدة في الفصل حيث يقوم من يطبق الاختبار بقراءة التعليمات ومن يساعده بتوزيع أقلام الرصاص والمحايات و كراسات الاختبار، حيث يطلب منهم إبقاءها مغلقة حتى يطلب منهم ذالك ومراقبة المفحوصين بحيث أن كل(15)مفحوص

يشرف عليهم فاحص لمنع محاولات الغش ،والتأكد من أن كل مفحوص استكمل كتابة البيانات الخاصة ، يجب اعلام المفحوصين بأن هذا الاختبار اختبار سرعه ، أي أن هناك زمناً محدداً لكل اختبار فرعي ،كما لا يدخل الزمن المستغرق في شرح التمارين العملية أو الإجابة عنها ضمن الزمن المحدد للإجابة عن كل اختبار ويطلب منهم التوقف كلما شاهد كلمة (قف)، كما يمنع الإجابة عن أي استفسار للمفحوصين بعد إعطاء إشارة البدء للاختبار.

يقوم الفاحص قبل البدء بالاختبار بلفت انتباه المفحوصين إلى ما يلي :

١- هناك خمسة اختبارات كل اختبار يقيس قدرة معينة ،وسيتم الاجابة عنها واحدة تلو الاخرى ،وبعض الاختبارات قد تكون صعبة لذا لا تقلق في حالة عدم الإجابة عنها، ولا تبدأ الإجابة قبل أن يسمح لك بذالك .
٢- ضرورة التنبيه على أن تكون الاجابة بالترتيب، وعدم القفز من فقره إلى اخرى إلا في حالة عدم معرفة الإجابة ، وفي حالة عدم التأكد من الاجابة الصحيحة على الفقرة يمكنك اختيار الاجابة القريبة جداً في نظرك، ولا تكون الإجابة عشوائية .
٣- عدم البدء في الاجابة قبل سماع كلمة ابدأ والتوقف عن الإجابة بعد سماع كلمة قف.

- **تصحيح الاختبار:**

تم احتساب الدرجات كما يلي

١- **الترميز** :كل اجابة صحيحه لها درجة واحدة بحيث تحسب أول ثلاث رموز الموضوعة للتوضيح من الدرجة الكلية وبالتالي أقل درجه يحصل عليها (3)وأكبر درجه يحصل عليها (140) درجه.
٢- **الصور المخالفة**: يحصل المفحوص على درجة واحدة عن كل اجابة صحيحه ،وأعلى درجة متوقعه على هذا الجزء (24)درجه.
٣- **اختبار التطابق** :يتم اعطاء اشاره (+) لكل عملية تطابق صحيحه يقوم بها المفحوص، واشارة (-) لكل عملية تطابق غير صحيحة ،ويتم احتساب درجة المفحوص بطرح عدد اشارات (-) من عدد اشارات (+) واعلى درجة متوقعه (55) درجه كما يمكن أن تكون سالبه.
٤- **تكميل الصور** : كل صوره تحتوي على جزء ناقص وبالتالي يطلب من المفحوص تحديد الجزء الناقص فيها بشكل صحيح له درجه واحده ،مع العلم أن الدقة في الرسم لا يؤخذ في الاعتبار ،وأعلى علامة متوقعه(27) درجه.
٥- **مصفوفة الاستدلال** : كل عملية اختيار صحيحه يقوم بها الفرد تستحق درجة واحدة ، وأعلى درجة متوقعه هي (29) درجه .

جمع وإدخال البيانات:

تم جمع البيانات بعد التصحيح بناء على مفتاح التصحيح، حيث يتم تسجيل العلامة الخام التي حصل عليها كل مفحوص على كل اختبار فرعي في اختبار بيتا- 4 في المكان المخصص له، على غلاف كراسة الاختبار.

ويتم ادخال بيانات تتعلق بجنس المفحوص وعمره ودرجته على كل اختبار فرعي من خلال برنامج تحليل البيانات المدخلة (spss)

اشتقاق المعايير:

تم اشتقاق المعايير في هذا الاختبار من خلال

١- تحويل الدرجات الخام على كل اختبار فرعي إلى درجات معياريه بمتوسط مقداره (10) وانحراف معياري مقداره (3) ، وتم تصحيح الدرجات المعيارية (Scaled Scores) بدلالة الفئه العمرية.
٢- ايجاد مجموع الدرجات المعيارية الخمس لتكوين الدرجة النهائية للاختبار.
٣- تحويل مجموع الدرجات المعايرة إلى توزيع اخر بمتوسط مقداره (100)وانحراف معياري(15) ويعتبر هذا توزيع نسب الذكاء (IQ) .وقد تم التعبير عن مستوى الذكاء بدلالة نسبة الذكاء(IQ) والمئينات.

كيفية استنتاج درجة (BETA-4 IQ)

بعد تصحيح الاختبار يجري تدوين الدرجة الخام لكل فرع من فروع الاختبار على غلاف الكراسة ،ثم تحدد الفئه العمرية التي تنطبق على المفحوص بعد ذلك الانتقال إلى الملحق المتعلق بتلك الفئه(ملاحق أ، ب ،ج) ويتبع ذلك تدوين الدرجات المعايرة المكافئة لكل درجة على كل اختبار ،الجدير بالذكر أن الدرجات المعايرة تتراوح ما بين 1إلى 20.

ثم حساب مجموع الدرجات المعايرة للاختبارات الخمس ثم الانتقال إلى الملحق (د) لتحديد نسبة الذكاء(IQ) والرتب المئينيه المقابلة لمجموع الدرجات المعايرة.

الطرق المستخدمة في استخراج دلالات الصدق والثبات

- **الصدق من خلال**

١- صدق المحك(التلازمي): يقصد به مجموعة الإجراءات التي يمكن من خلالها حساب الارتباط بين درجات الاختبار وبين محك خارجي مستقل في نفس الفترة الزمنية أو بفاصل زمني قصير . (فرج، 2012،ص285)

والصدق التلازمي في هذا الاختبار: هو قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب في اختبار بيتا-4 ودرجاتهم في اختبار بيتا-III من خلال عينة (104) طالب وطالبة من عينة البحث.

٢- لتأكد من الصدق العاملي للاختبار من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتأكد باستخدام طريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد (فاريماكس) والارتباطات الداخلية للاختبارات الفرعية.

الثبات بطريقة إعادة الاختبار

يقصد به تطبيق الاختبار على نفس الأفراد مرتين متباعدتين ونقارن بين نتائج الاختبارين في كل مره بحساب معامل الارتباط بينهما ،فاذا كان معامل الارتباط عالياً دل ذالك على ثبات الاختبار ،ويشترط أن يتم إجراء الاختبارين في المرتين تحت نفس الظروف ،وأن لا تزيد فترة ما بين الاختبارين عن شهر .(بامشموس وآخرون ،1994 ،ص146) . ولذالك تم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار مرتين على عينه(96) طالب وطالبه من عينة البحث بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع.

- **اساليب المعالجة الإحصائية**

١- تم حساب الثبات بإعادة الاختبار وأخذ معامل الارتباط بين الاختبارين.
٢- حساب الصدق التلازمي عن طريق أخذ معامل الارتباط بين بيتا- III وبيتا-4.
٣- التأكد من صدق البناء للاختبار من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتأكد باستخدام طريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد فاريماكس ومعاملات الارتباطات الداخلية للاختبارات الفرعية لاختبار بيتا-4.
٤- استخدام تحليل التباين الثنائي لدرجات الذكاء حسب الفئه العمرية للفرد والجنس .
٥- حساب الدرجات المعايرة للفئات العمرية للاختبار وذلك لتحديد درجة ذكاء الفرد .

نتائج البحث

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الأول ما دلالات الصدق لاختبار بيتا-4 عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي؟

وتم التأكد من ذالك من خلال طريقة الصدق التلازمي :

فقد تم التأكد من الصدق التلازمي من خلال معامل الارتباط بين بيتا - III وبيتا-4 من خلال عينة تبلغ (104)طالب وطالبة ، وقد ظهرت النتائج كما يلي :

جدول رقم(2)

معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار بيتا-4 واختبار بيتا- III

الاختبار	معامل الارتباط
الترميز	.79
تكميل الصور	.82
فحص التطابق	.68

الصور المخالفة	.49
استدلال المصفوفات	.78
معامل الذكاء على بيتا-4	.85

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (49.-82.)للاختبارات الفرعية وللاختبار ككل (85.) وهي قيم مرتفعة وداله إحصائياً وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجه عالية من الصدق التلازمي .

الصدق العاملي من خلال التحليل العاملي الاستكشافي :

قبل إجراء التحليل العاملي كان لابد من التحقق أولا من شروط استخدامه، وأولها التحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي وقد تم ذالك باستخدام اختبار كولموغوروف – سميرونوف للاعتدالية .

جدول رقم(3)

الإحصائيات الوصفية لبيانات درجات أفراد العينة الخاصة بالتأكد من الصدق على اختبار بيتا-4.

الاحصاءات الوصفية	البيانات
المتوسط الحسابي	100.53
الانحراف المعياري	15.2
الوسيط الحسابي	98.44
اختبار Kolmogorov-Smironov	.564
المعنوية	.908

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى المعنوية أكبر من 05.أي أن البيانات التجريبية تتبع التوزيع الطبيعي .

وأشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الرئيسية والتدوير المتعامد فاريماكس وباستخدام محك تحديد العوامل مسبقا بعاملين نتج أن اختبار Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) قريبة من الواحد وتشير إلى أن العينة كافية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي حيث بلغت (758.) بالإضافة إلى أن اختبار بارتلت داله إحصائياً أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة ،مما يشير إلى إمكانية استخدام أسلوب التحليل العاملي ، وقد كانت قيم الشيوع محصورة بين(83.-93.) وأعلى اختبار يسهم كان اختبار الصور المخالفة ، وأقل اختبار استدلال المصفوفات ،أما بالنسبة للجذر الكامن قبل التدوير كانت على الترتيب(0.5-3.8) ،وبعد التدوير كانت على الترتيب (1.8-2.5) في حين كانت نسبة التباين المفسر قبل التدوير (11.8-77.7)وبعد التدوير(37.7-51.8) ومنه يتضح إلى أن هناك عاملين يتم قياسهما حيث يفسر العامل الأول ما نسبته (51.8)،ويفسر العامل الثاني ما نسبته(37.7)وهذا

يعني أن العاملين فسرا ما نسبته (89.6) من التباين الكلي على الاختبار ،ويتضح أن اختبارات إكمال الصور والصور المخالفة واستدلال المصفوفات تشبعت على العامل الأول (الاستدلال غير اللفظي)في حين الترميز وفحص التطابق تشبعت على العامل الثاني(سرعة المعالجة).

جدول رقم (4)

تشبع الاختبارات بالعامل المستخرج قبل التدوير

الاختبارات	الاستدلال غير اللفظي	سرعة المعالجة
الترميز	.88	.29
تكميل الصور	.89	-.37
فحص التطابق	.80	.54
الصور المخالفة	.92	-.21
استدلال المصفوفات	.89	-.18

نلاحظ من الجدول السابق أن هناك عامل واحد فقط وهو الاستدلال غير اللفظي

جدول رقم (5)

تشبع الاختبارات بالعاملين المستخرجين بعد التدوير

الاختبارات	الاستدلال غير اللفظي	سرعة المعالجة
الترميز	.50	.77
تكميل الصور	.92	.27
فحص التطابق	.28	.92
الصور المخالفة	.85	.41
استدلال المصفوفات	.81	.42

نلاحظ من البيانات أن هناك عاملين العامل الأول الاستدلال غير اللفظي والعامل الثاني سرعة المعالجة.

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين الاختبارات المكونة لاختبار بيتا-4

الأبعاد	الترميز	تكميل الصور	فحص التطابق	الصور المخالفة	استدلال المصفوفات	بيتا-4 الكلي
الترميز						.88
تكميل الصور	.69					.88
فحص التطابق	.77	.52				.81
الصور المخالفة	.70	.90	.66			.92
استدلال	.72	.79	.60	.80		.89

المصفوفات						
بيتا-4 الكلي	.88	.88	.81	.92	.89	
المتوسط	9.9	10.2	10	9.9	10.2	100.5
الانحراف المعياري	3	2.7	3	3.2	2.9	15.2

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (52.-90.)وجميعها قيم موجبة دالة إحصائياً وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق ، ويلاحظ من البيانات أن معامل الارتباط للاختبار ككل أكبر من أي معامل ارتباط للاختبارات الفرعية ، وتدل النتائج السابقة والمتعلقة بحساب معاملات الصدق إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق التلازمي والصدق العاملي .

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني ما دلالات الثبات لاختبار بيتا-4 عند تطبيقه على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي؟ فقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة (96) طالب وطالبة تم أخذها من عينة البحث بفاصل زمني قدره (3) أسابيع . وقد بلغ معامل الارتباط لاختبار بيتا-4 الكلي (79.) كما يبين الجدول رقم (7) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات .

جدول رقم(7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات على الاختبارين الأول والثاني ومعامل الارتباط بينهما .

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
الاختبار الأول	100.2	15.3	.79
الاختبار الثاني	100.5	15.5	

يلاحظ في هذا الجدول أن متوسط قيم معامل الذكاء في الاختبار الثاني أفضل من الأول .

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث كيف يمكن تفسير مستوى الأداء لاختبار بيتا-4 على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي ؟

أن عملية اشتقاق المعايير هي اخر الخطوات التجريبية التي يمر بها الاختبار في صورته النهائية، حيث أن الدرجة التي نحصل عليها من خلال هذا الاختبار هي درجة خام ليست لها معنى ،لذالك كان لابد من تحويل هذه الدرجة الخام إلى درجه معياريه على الاختبارات الفرعية وبدلالة الفئة العمرية، ومن ثم تحويل مجموع الدرجات المعيارية إلى نسبة ذكاء انحرافيه باستخدام معادلة الدرجة المعيارية ، ولقد تم تفسير

مستوى أداء الطلبة على الاختبار بطريقتين الدرجات المعيارية والرتبة المئينية وهي من أكثر الطرق المستخدمة في الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية .

ذكر السيد أنه يرجع السبب في استخدام الدرجات المعيارية لسهولة استخدامها واعتمادها على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ،ومعايير الرتب المئينية لاتصافها بالمرونة في التطبيق، فضلا عن سهولة اشتقاقها ووضوح معانيها وصلاحية استخدامها مع أي نوع من أنواع المقاييس التربوية والنفسية فهي وسيله مبدئية لبيان موقع الفرد بين أفراد عينة التقنين . (في موفق،2017)

ويمكن الرجوع إلى جدول رقم (8) لتوضيح دلالات درجات الذكاء .

جدول رقم (8)

الوصف النوعي لدرجات الذكاء على اختبار بيتا-4

درجة الذكاء	وصف BETA-4 النوعي	التوزيع الطبيعي للعينة الامريكية	التوزيع الطبيعي للعينة السعودية
130فاكثر	عالي للغاية	2.5	3.7
129-120	عالي جدا	7.2	7.6
119-110	معدل عالي	16.6	13.2
109-90	متوسط	49.5	52.1
89-80	معدل منخفض	15.6	15.1
79-70	منخفض جدا	6.5	7.1
69فاقل	منخفض للغاية	2.1	.8

يلاحظ من الجدول رقم(8)أن التوزيع الطبيعي للعينه السعودية يقترب من التوزيع الطبيعي للعينه الامريكية في كل الفئات تقريباً ويبتعد في الفئه (69 فأقل) وقد يرجع السبب لأن العينة الامريكية تحتوي على ذوي احتياجات خاصه(قدرات منخفضة) في حين العينة المستخدمة في البحث لا تحتوي على ذالك.

جدول رقم(9)

الاحصاءات الوصفية لبيانات درجات أفراد عينة البحث على اختبار بيتا-4.

الاحصاءات الوصفية	البيانات
المتوسط الحسابي	100.44
الوسيط الحسابي	100
المنوال	105
الانحراف المعياري	14.96
اختبار Kolmogorov-Smironov	1.002

المعنوية	.268

يتضح من الجدول السابق أن مستوى المعنوية لاختبار Kolmogorov-Smironov أكبر من 0.05 نستنتج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وهذ يشير إلى إمكانية تعميم النتائج على عينة الطلبة.

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع هل توجد فروق ذو دلاله إحصائية في درجات اختبار الذكاء بيتا-4 تعزى لمتغير الجنس والعمر على طلبة الفئه العمرية (16-18) في عينة من المجتمع السعودي ؟

قبل إجراء تحليل التباين كان لابد من التأكد من الشروط الخاصة بتحليل التباين حتى يعطي هذا الاسلوب نتائج دقيقة وصادقة .

-الاعتدالية في التوزيع وتم التحقق منه في السؤال الثالث.

-التجانس في التباين

وقد تم التأكد منه من خلال اختبار بارتلت وبلغ مستوى المعنوية(.091)أكبر من 0.05وعليه نستدل على أن التباينات كلها متجانسة .

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار بيتا-4 حسب متغير الفئة العمرية:

الفئه العمرية	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أقل قيمه	أعلى قيمة
16	132	99.6	98.9	15.6	1.3	69	145
17	129	101	101.25	14.8	1.3	68	145
18	119	100.5	101.25	14.3	1.3	73	146
المجموع	380	100.4	100	14.9	0.76	68	146

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار بيتا-4 حسب متغير الجنس :

الجنس	العدد	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
أنثى	192	99.58	99.9	14.5	1.04	68	145
ذكر	188	101.31	100.5	15.4	1.12	69	146
المجموع	380	100.44	100	14.9	0.76	68	146

- الاستقلالية ويتحقق هذا الشرط اذا راعى الباحث العشوائية في معاينة المجتمع موضع البحث.

وقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي وذالك باعتبار أن متغير الجنس والعمر متغيران مستقلان ودرجة الذكاء متغير تابع ، فأشارت نتائج تحليل التباين الثنائي أنه لم يظهر أثر

للجنس والعمر على مستوى الذكاء كما يقيسه الاختبار، ولم يظهر أثر للتفاعل بين الجنس والعمر.

جدول رقم (12)

تحليل التباين الثنائي لدرجات الذكاء على اختبار بيتا-4 حسب الجنس والفئة العمرية .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلاله الاحصائية
الفئة العمرية	140.546	2	70.273	.316	.729
الجنس	331.433	1	331.433	1.490	.223
الفئة العمرية× الجنس	1248.434	2	624.217	2.807	.062
الخطأ	83165.678	374	222.368		
المجموع المصحح	84825.824	379			

ويلاحظ من الجدول أنه لا توجد فروق ذو دلاله إحصائية بالنسبة للجنس والفئه العمرية كما أنه لا توجد فروق ذو دلاله احصائية للتفاعل بين الجنس و الفئة العمرية.

الخاتمة:

هدف البحث إلى التعرف على الخصائص السيكو مترية(الصدق ،والثبات) للاختبار، و جرى تقييم مدى أُلفة أفراد العينة بمفردات الاختبار ،وتم التعديل على بعض الصور وكانت تعديلات بسيطة بحيث لا تؤثر في مفتاح التصحيح ،وتم اشتقاق الدرجات المعايرة للاختبارات الفرعية لعينة البحث بدلالة الفئة العمرية(18-16) ،و كذالك تم استخراج نسب الذكاء والرتبة المئينية المقابلة لمجموع الدرجات المعايرة ،وفحص ما اذا كان مستوى الذكاء يختلف باختلاف الجنس والفئه العمرية، كما سيتم ربط نتائج التحليل الإحصائي بما تناولته أدبيات البحث في مجال التربية وعلم النفس ،ومقارنة النتائج بنتائج الدراسات السابقة ،مع التعقيب على نتائج البحث.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتيجة السؤال الأول إلى درجة الصدق للاختبار فكانت نتيجة الصدق التلازمي مقارنة باختبار بيتا-III على الاختبار ككل (85.) وهي قيمة داله إحصائيا وهي قيمة قريبة من معامل الارتباط في دراسة كيلوج ومورتون(2016) والتي بلغت (80.) وقد يعود السبب للتشابه بين طبيعتي الاختبار ، وبينما تعتبر قيمة معامل الارتباط السابقة أكبر من معامل الارتباط في كل من دراسة القضاة (2004) ؛ودراسة المسعودي(2005) ؛ودراسة شوك(2016) ؛ودراسة العنزي (2017) والتي بلغت على التوالي (59-58.-60.-68.)، وقد يرجع السبب في الاختلاف إلى اختلاف حجم العينة، وخصائص العينة أو قد يرجع إلى اختلاف الاختبار المستخدم في التأكد من

الصدق التلازمي .في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات على اختبار بيتا -4وبيتا III (49.-- 82.) وهي قيمة داله إحصائياً ،وقريبة من دراسة كيلوج ومورتون (2016).

أما نتيجة الصدق العاملي حيث توصل البحث إلى أن هناك عاملين يقيسهما الاختبار، وقد فسر العامل الأول(الاستدلال غير اللفظي) ما نسبته(51.8%) من التباين الكلي ،في حين فسر العامل الثاني(سرعة المعالجة) ما نسبته (37.7%) من التباين الكلي على الاختبار ،وبالتالي فان العاملان فسرا ما نسبته (89.6%)من التباين الكلي وهي كمية مرتفعة من التباين المفسر بواسطة العاملين وجاءت هذه النتيجة متطابقة مع البناء النظري للاختبار والذي يفترض بأن الاختبار يقيس عاملين ،كما جاءت متفقه مع جميع نتائج الدراسات السابقة في أن الاختبار يقيس عاملين العامل الأول الاستدلال غير اللفظي والعامل الثاني سرعة المعالجة .

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ولقد أشارت نتيجة السؤال الثاني أن درجة الثبات للاختبار (79%) وهذه الدرجة داله إحصائياً حيث تم استخدام طريقة إعادة الاختبار الامر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع ، ويدل على استقرار الاختبار وقدرته على إعطاء نفس الدرجات اذا اعيد تطبيقه على نفس الأفراد ، وبالتالي يخدم الغرض من البحث ،وهذه النتيجة قريبه من دراسة المسعودي) (2005؛والعتيبي(2009)؛وشوك(2016) والتي بلغت على الترتيب(73.-78.-88.).

وأقل من دراسة مورتون وكيلوج (2016)؛ودراسة القضاة (2004) ؛ ودراسة العنزي (2017) والتي بلغت على التوالي (91.-92.-93.)

وقد يعود اختلاف معامل الثبات لاختلاف الفاصل الزمني بين الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار.

مناقشة نتائج السؤال الثالث :

أظهرت نتائج البحث إلى أن هناك تقارب في توزيع درجات الذكاء لأفراد عينة البحث مع العينة الامريكية .

وقد بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث (100.4) والانحراف المعياري (14.9)،وتبعاً للإحصائيات الوصفية واقتراب قيمة المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال من بعضها ، وقيمة مستوى المعنوية لاختبار Kolmogorov-Smironov أكبر من 0.05 نستنتج أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وهذا يسمح بإمكانية تعميم النتائج التي تم التوصل اليها من العينة على أفراد المجتمع.

وبناء على ما سبق أظهرت نتائج التحليل الاحصائي تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية تتفق مع خصائص الاختبار الجيد والتي تجعل منه اداه يمكن الوثوق بها في قياس الذكاء الغير اللفظي للفئة العمرية (16-18) بالمملكة العربية السعودية ،لذا فقد تم

إيجاد معايير الأداء للعينة والتي على ضوئها يتم تفسير الدرجات الخام للاختبار ،حيث تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية على مستوى الاختبارات الفرعية الخمس بدلالة الفئة العمرية ،وأما على مستوى الاختبار ككل فقد تم تحويل مجموع الدرجات الخام إلى نسبة ذكاء انحرافيه (IQ)،وكذالك تم تفسيرها باستخدام المئينيات .

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشارت نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الرابع ،إلى أنه لا توجد فروق ذو دلالة احصائية في مستوى الذكاء ترجع إلى الجنس أو الفئة العمرية ولم يظهر أثر للتفاعل بين الجنس والفئة العمرية وهذه النتيجة تتفق إلى حدا ما مع ما توصلت إليه الدراسة الأصلية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التشابه في الخصائص النمائية والتعليمية .

وهذه النتيجة تتفق مع الحقيقة العلمية التي مؤداها أنه لا فرق بين الرجال والنساء بالنسبة لمعدل الذكاء، وتتفق مع كل من الدراسات السابقة كما في دراسة القضاة (2004)؛ودراسة المسعودي(2005) ؛ودراسة شوك(2016) ؛ودراسة العنزي (2017) .

في حين تختلف نتيجة هذا البحث في (عدم وجود فروق ذو دلالة احصائية بالنسبة للعمر) كما في دراسة القضاة (2004) ؛ودراسة المسعودي(2005) ؛ودراسة شوك(2016)؛ودراسة العنزي (2017) .

وأخيراً في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها دلت على أن المقياس يعطي مؤشرات جيدة عن الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للفئة العمرية (16-18) في البيئة السعودية، كما أن النتائج المتوصل إليها أدت إلى وضع معايير أولية خاصة بطلبة الفئه العمرية (16-18) في البيئة السعودية مما يفسح المجال لاستخدامها لأغراض البحث.

ونظراً لصعوبة هذا البحث فقد تم وضع حدوداً للبحث وهو الاكتفاء بمعايير خاصة بطلبة الفئه العمرية(16-18) على عينة من المجتمع السعودي.

وبناء على ما سبق نجد أن الاختبار يتمتع بدرجه عالية من الصدق والثبات تجعل الأداة يمكن الوثوق بها في قياس الذكاء الغير اللفظي للفئه العمرية (16-18) بالمملكة العربية السعودية .

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها ،خرج البحث الحالي بالتوصيات التالية.

١- استخدام مقياس بيتا-4 في تحديد وقياس الذكاء لدى طلاب الفئه العمرية(16-18بالمملكة العربية السعودية وذالك بعد ما أكدت نتائج البحث على تمتعه بدرجة مطمئنة من الصدق والثبات .

٢- حث المعلمين والمعلمات للاستفادة من المقياس في تشخيص الطلاب وتصنيفهم وبالتالي تطبيق البرنامج المناسب لهم .

٣- تطبيق المقياس على عينات مختلفة من الطلاب وفقاً للمستويات التحصيلية المختلفة بهدف التعرف على التباين في الذكاء بين الطلاب وفقا لمتغير التحصيل الدراسي .

المراجع :

أولا :المراجع العربية

بامشموس ،سعيد محمد؛ وخيري، السيد محمد ؛ومهنى ،يحي محمد عبده. (1994).**التقويم التربوي**. الرياض :دار الفيصل الثقافية.

البستنجي ،مالك محمد .(2005). الخصائص السيكومترية لاختبار (TONI- 3) للذكاء غير اللفظي. **رسالة ماجستير غير منشورة**.جامعة مؤته .الاردن.

أبو الحديد، فاطمة عبدالسلام. (2006). أثر تدريس وحدة في المجموعات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل والميل نحو الرياضيات. **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات** . القليوبية 19- 20يوليو :ص. ص . 220-259.

أبو حطب ،فؤاد . (2011).**القدرات العقلية** .ط 6.القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

جاردنر ،هوارد .(1997). رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص :ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشري .(ترجمة محمد العقدة) .**مجلة مستقبليات_ مركز مطبوعات اليونسكو مصر**. م27.ع3.ص.ص 385-405.

رونالد ،هامبلتون؛ بيتر ميريندا ؛تشارلز سبيلبيرغر؛ .(2006).**تكييف الاختبارات التربوية والنفسية للتقييم عبر الثقافات**. (ترجمة هاله برمدا) .الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية.

الروسان ،فاروق .(2015).**أساليب القياس والتشخيص** .عمان :دار الفكر.

ريان ،عادل عطيه .(2013).انماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. **مجلة جامعة الاقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)**. م17.ع1. ص.ص. 193-234.

الزعبي، أحمد محمد. (2014).**مقدمه في علم النفس** .الرياض :مكتبة الرشد.

السيد ،فؤاد البهي .(2000).**الذكاء** .القاهرة: دار الفكر العربي .

الشامي ،.حمدان ممدوح ؛هريدي ،عزه ضاحي .(2013) .الخصائص السيكومترية لمقياس ستانفورد –بينية للذكاء الصورة الخامسة لدى عينة من المجتمع السعودي. **مجلة التربية(جامعة الازهر)-مصر**.م2.ع153.ص.ص. 329-366.

الشنطي ،راشد محمد قاسم .(1983).دلالات صدق وثبات اختبارات تورنس للتفكير الابداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية –الاختبار اللفظي "أ" والاختبار الشكلي "أ". **رسالة ماجستير غير منشورة** .الجامعة الاردنية .الاردن.

شوك،محمد علي احمد.(2016).تقنين اختبار بيتا – III (Beta– III) لقياس الذكاء غير اللفظي على طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة .**رسالة ماجستير غير منشورة** .جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الشيخ، تاج السر عبدالله ؛وعبدالرحمن ،نائل محمد ؛وعبدالحميد، بثينه أحمد محمد . (2004).**القياس والتقويم التربوي**. الرياض :مكتبة الرشد.

صالح، أحمد زكي .(1992).**علم النفس التربوي** .القاهرة :دار المعارف.

الطريري ، عبد الرحمن، سليمان .(2002).مقاييس ذكاء الاطفال في البيئة السعودية . **المؤتمر السنوي التاسع لمركز الارشاد النفسي** .القاهرة ديسمبر :ص. ص. 661-687.

طه ،محمد.(2006).**الذكاء الانساني اتجاهات معاصره وقضايا نقدية**. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

عباس ،فيصل .(1996).**الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها**. بيروت : دار الفكر العربي.

العتيبي، نايف .(2009). تطوير استخدام اختبار بيتا - III للذكاء غير اللفظي كأداة كشف عن الطلبة المتفوقين للفئة العمرية من10 إلى 12سنة في البيئة الكويتية .**رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليج العربي. المنامة.

عبد الرشيد ،ناصر سيد جمعه .(2013).**مهارات السلوك التكيفي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية** .الرياض: دار الزهراء.

عبد الكافي ،اسماعيل عبد الفتاح.(2001).**اختبارات الذكاء والشخصية** .القاهرة :مركز الإسكندرية للكتاب.

عز، إيمان .(2014).تقنين مقياس ميداس على طلبة الثاني الثانوي في مدينة دمشق . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس في سوريا**.م12.ع. 4ص. ص. 92- 120.

عطاالله ،صلاح الدين فرح.(2008). الخصائص السيكومترية الأولية لاختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لأطفال سن الثامنة في ولاية الخرطوم. **مجلة الطفولة العربية في الكويت**. م10.ع37.ص.ص. 72-92.

العكايلة ،عبد الناصر سند. (2002).الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العالمي غير اللفظي المعدل للبيئة الأردنية. **رسالة ماجستير غير منشورة** .جامعة مؤته . الأردن.

أبو علام ،رجاء محمود . د.ت. **علم النفس التربوي** .الكويت :دار القلم للنشر والتوزيع.

العنزي ،خالد عايد معيوف .(2017). الخصائص السيكومتريه لاختبار بيتا - III المحوسب للذكاء غير اللفظي لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بحفر الباطن .**رسالة ماجستير غير منشوره** .جامعة تبوك ،تبوك.

العيسوي،عبد الرحمن محمد .(1984).الذكاء. **مجلة التربية قطر**. ع68.ص.ص. 78-80.

الغريب ،رمزيه. (1985).**التقويم والقياس النفسي والتربوي** .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

فرج ،صفوت .(2012).**القياس النفسي** .ط7 .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية .

فرج ،صفوت .(1992).**الذكاء ورسوم الأطفال.**ط1.القاهرة: دار الثقافة **.**

القحطاني ،أمل محمد ناجي صالح عرب الله .(2008). فاعلية أنشطة إثرائية مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الإتجاهات نحو مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الثالث الإبتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الخليج العربي .المنامه .

القضاة ، محمد اسماعيل .(2004) . الخصائص السيكو متريه لاختبار بيتا – IIIللفئه العمرية (18-24) للبيئة الأردنية . **رسالة ماجستير غير منشوره** .جامعة مؤته . الأردن.

محمود ،ابراهيم وجيه. (1985).**القدرات العقلية** .القاهرة : دار المعارف.

المسعودي، أحمد. (2005). الخصائص السيكو مترية لاختبار بيتا - III للذكاء غير اللفظي للفئة العمرية (13-18) سنة للبيئة السعودية .**رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة مؤتة. الأردن.

منصور ،حسن .(2003).**الاختبار التحصيلي**. القاهرة :المركز التربوي للكمبيوتر.

منصور ،طلعت ؛والشرقاوي ،أنور؛ وعزالدين ،عادل؛ وأبو عوف، فاروق . (2003).**أسس علم النفس العام** .القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ملك ،بدر محمد؛ الكندري ،لطيفه حسين .(2012) **.مجلة العلوم التربوية مصر**. م20.ع 3 .ص.ص. 133-176.

موفق ،كروم .(2017).البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة وهران2.الجزائر.

ميخائيل ،امطانيوس .(2016).**القياس والتقويم في التربية الحديثة**. دمشق :منشورات جامعة دمشق.

نايت، ركس؛ نايت ، مارجريت.(1993).**المدخل إلى علم النفس الحديث .**ط2.(ترجمة عبد علي الجسماني).عمان :دار الفارس للنشر.

نور الدين ،أمين محمد صبري .(2014).الخصائص السيكومترية لكل من النسختين العربيتين لمقياس إستنفرد بينية للذكاء: الإصدار الخامس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .**مجلة الارشاد النفسي مصر.**ع37.ص.ص. 421-485.

يعقوب، منصور محمد عبد. (1988).دلالات صدق وثبات صورة معدلة للبيئة الأردنية لاختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية، المستوى الابتدائي الأول الصورة"k".**رسالة ماجستير غير منشورة** .جامعة اليرموك .الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Bartholomew, D. J. (2004**). Measuring intelligence: Facts and fallacies** Cambridge: Cambridge University Press.

Al Deka, M (2008). The Effect of Using Multiple Intelligences on Developing Grammar of Eighth Grade Students in Mid-Badia Educational Directorate. **Unpublished M.A. Thesis**. Mutah University. Jordan.

Al Neif,M. (2012). Intelligence and its Measurements.

VOL 4. NO 8. **.Interdisciplinary Journal of Contemporary Researchin**

Retrieved on November 22, 2017, from: http:www. ijcrb.webs.com.

Groth-Marnat, G. (2009). **Handbook of Psychological Assessment** . Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Regia,A,and Daw,F.(2012). Psychometric Characteristics of Beta III Intelligence Scale Within Contrasted Groups and Factorial Components .**The30 International Conference Of P sychology ,**At Cape Town, South Africa July22-27:p 711

.L. (2007). **The Measurement of Intelligence**. New York : M Terman, -48

Houghton Mifflin Company.

Kallogg, C.E, and Morton, N.W.(1999).**Beta- III Manual** .USA :The psychological corporation.

Kallogg, C.E, and Morton, N.W.(2016).**Beta-4 Manual** .USA :The psychological corporation.

Kentab,M.Y.(2016). Saudi Intermediate School EFL Teachers' Views in the Kingdom of Saudi Arabia of the Multiple Intelligences Theory as an Inclusive Pedagogy. **Journal of Education and Practice**. Vol.7. No.17. Retrieved on November 19, 2017, from: http: www.iiste.org.

وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم

إعداد

د/ هاني محمد محي الدين شريعة

دكتوراه في تكنولوجيا التعليم

وزارة التربية والتعليم – المملكة الأردنية الهاشمية

استلام البحث : ٢٥ / ٠٨ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ١٥ / ٠٩ / ٢٠١٨

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في بحثه واستخدم استبانة إلكترونية قام بتوزيعها عشوائياً على عينة الدراسة من أجل جمع البيانات اللازمة للبحث ، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية وعددها (٥٠) مدرسة أما عدد المعلمين والمعلمات فإنه يزيد عن (١٦٠٠ معلماً ومعلمة) وفي حين وصل عدد أفراد عينة الدراسة إلى (٢٥٠) معلماً ومعلمة بواقع (١٠٥) معلماً و(١٤٥) معلمة. وقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث : أنه ومن وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم كانت متوسطةً ، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول أداة الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: الإبداع، التعزيز، الإدارة المدرسية، الطيبة والوسطية

Abstract:

This study aims to identify the views of teachers in the Directorate of Education for Altaybah and Alwasteyah schools in Irbid governorate on the role of school administration in developing and enhancing their creativity. The researcher used the descriptive method in his research and he used an electronic questionnaire distributed randomly on the research sample in order to collect the necessary data for research. The research community consists of teachers and teachers of the public schools in the Directorate of Education for Altaybah and Alwasteyah schools of (50) The number of teachers and teachers is more than (1600 teachers), while the number of members of the research sample (250) teachers and teachers (105) teachers and (145) teachers. The researcher used many statistical methods through the Social Statistics Package (SPSS) in the analysis of the data. Among the most important conclusions reached by the researcher: It is from the point of view of the teachers in the Directorate of Education for Altaybah and Alwasteyah of Irbid governorate about the role of school administration in developing and enhancing their creativity was medium , and the existence of differences of statistical significance in the opinions of the sample on the study tool according to the variable of experience. The study tool according to the variable (scientific qualification).

Key words: Creativity, reinforcement, school administration, Altaybah and Alwasteyah.

المقدمة:

الإبداع هو أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة أو تجميع وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة في أشكال فريدة، وهو من أبرز المزايا العقليّة التي فضّل بها الله سبحانه وتعالى الإنسان على غيره من المخلوقات، وقد ساعدت تلك الميزة البشريّة على التطوّر منذ أقدم العصور عن طريق حل المشكلات، وإيجاد الطرق لسد الاحتياجات الأساسيّة وتوفير إمكانيّات الرفاهية .

والإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، والسمات الأساسية التي ينبغي توفرها في مدير المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد الطموحات، وتعدد

الحاجات، وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة ومجالاتها جميعاً نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والإبتكار في إدارة العميلة التعليمية، وقيادة مدرسة العصر. وهي بلا شك أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد، والديناميكية في مناحي العمل الإداري كلها (الخواجا، ٢٠٠٤).

وعلى الرغم من وجود بعض الجهود في رعاية الإبداع والمبدعين في بعض البلاد العربية، إلا أنها لا تزال جهوداً محدودة، وغير كافية لتحقيق الرعاية المطلوبة للإبداع والمبدعين. ومع هذا فما نشهده من جهود مخلصة في تطوير التعليم، تجعلنا متفائلين بإمكانية تحويل مدارسنا - قريبا إن شاء الله – من مدارس تقليدية إلى مدارس فّعّالة، يجد فيها كل تلميذ الرعاية التي تناسب قدراته واستعداداته وميوله وتسهم بدور فّعّال في رعاية المبدعين والمتفوقين (الزبيدي، ٢٠٠١).

واليوم، وفي ظل التطور الهائل والكبير في عملية التعليم أصبح على الإدارات المدرسية أن تبذل قصارى جهودها في سبيل رفعة وتنمية وتعزيز الإبداع لدى المعلمين ، وهذا التطور كان سبباً رئيساً لإجراء هذه الدراسة المسحيّة التي تهدف أساساً إلى تسليط الضوء على وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم مما يوفر مصدراً حقيقياً لصنّاع القرار سواء في مركز المديرية أم لمدراء المدارس أنفسهم لأنهم قادة تربويون ويقع عليهم العبء الأكبر في إنجاح العملية التعليمية في مدارسهم وكل ذلك يصب في تحسين وتطوير عملية التعلّم والتعليم في مدارس هذه المديرية.

مشكلة الدراسة:

نشأ الإحساس بمشكلة هذه الدراسة من خلال عمل الباحث مشرفاً عاماً بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية في محافظة إربد ، حيث لاحظ تفاوتاً واضحاً بين اهتمام الإدارات المدرسية بتنمية وتعزيز الإبداع لدى المعلمين وبين ما تنادي به وزارة التربية والتعليم حول نفس الموضوع . من هنا جاءت الدراسة ليسلط الضوء على أهمية تنمية وتعزيز الإبداع لدى المعلمين من قبل الإدارات المدرسية .

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة ما يلي:

- وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم.
- معرفة أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، الخبرة) على موضوع الدراسة.

أسئلة الدراسة:

١. ما هي وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، الخبرة)

أهمية الدراسة:

- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها عن المعلمين للمرحلتين الأساسية والثانوية في شمال الأردن حسب علم الباحث.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته.
- تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع.
- النتائج والتوصيات التي ستتوصل إليها هذه الدراسة ستساعد في تنمية وتعزيز الإبداع في المدارس.
- توعية مدراء المدارس بأهمية دورهم في مجال تنمية وتعزيز الإبداع.

منهج الدراسة : نظراً لطبيعة هذه الدراسة والأهداف التي وضعت من أجلها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

أداة الدراسة : الاستبانة .

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة معلمو ومعلمات مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد والذين يزيد عددهم عن (١٦٠٠) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية ، حيث اشتملت العينة على ٢٥٠ معلماً ومعلمة بواقع ١٠٥ معلماً ١٤٥ معلمة من مختلف التخصصات ومن مجتمع الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم.

الحدود المكانية : مدارس مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد.

الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م .

مصطلحات الدراسة:

المعلم : هو الموظف المسؤول عن تقديم المادة المقررة من وزارة التربية والتعليم حسب تخصصه ويقوم بجميع متطلبات ومسؤوليات وظيفته التي حددتها الوزارة.

المدير: هو الموظف المسؤول في المدرسة بناءً على مؤهلات علمية وتربوية تحددها وزارة التربية والتعليم ليقوم بإدارة المدرسة بكافة جوانبها التعليمية والإدارية والمالية ويعد الخطط الإجرائية والتطويرية ويتابع كافة شؤون المدرسة ويتقيد بجميع مسؤوليات ومهام وظيفته كما حددتها الوزارة.

المدارس: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد.

مديرية التربية والتعليم : هي الجهة المسؤولة أمام وزارة التربية والتعليم عن تقديم جميع الخدمات التعليمية وما يتعلق بعملية التعليم لمجموعة من المدارس الحكومية والخاصة ضمن منطقة جغرافية محددة.

الوزارة : وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الإبداع : مجموعة من العمليات التي يستخدمها الفرد، بما يتوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة؛ ينتج إنتاجاً نافعاً له، أو للمنظمة التي يعمل فيها، أو المجتمع الذي يعيش فيه (النمر، 2001).

التعزيز : هو عملية دعم السلوك أو الفعل المناسب من أجل زيادة فرص تكراره في المستقبل من خلال تقديم معزز إيجابي للشخص الذي يقوم بذلك السلوك.

وصف عينة الدراسة:

لقد احتوت الدراسة على عدد من المتغيرات التي تتعلق بأفراد عينة الدراسة مثل الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. سوف نقدم هنا وصفاً احصائياً لهذه العينة وذلك من خلال تكراراتهم ونسبهم المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري. وفيما يلي وصف إحصائي لعينة الدراسة:

الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس

توزيع عينة أفراد العينة وفقا للجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	١٠٥	٤٢%
الإناث	١٤٥	٥٨%
المجموع	٢٥٠	١٠٠%

يتضح من الجدول أعلاه أن ١٤٥ من أفراد الدراسة هم من الإناث وبنسبة ٥٨% في حين أن عدد الذكور هو ١٠٥ ويشكلون ٤٢% وعلى الرغم من أن عدد الإناث أكبر من الذكور إلا أن ذلك لا يشكل فرقاً كبيراً.

الجدول رقم(٢) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

توزيع عينة أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
الدكتوراه	٣	١,٢%

الماجستير	١٣	٥,٢%
الدبلوم العالي	٦٥	٢٦,٠%
البكالوريوس	١٥٧	٦٢,٨%
الدبلوم	١٢	٤,٨%
المجموع	٢٥٠	١٠٠%

بالنسبة للمؤهل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة فإننا نلاحظ حسب الجدول أعلاه أن من يحملون مؤهل الدبلوم قبل البكالوريوس كان عددهم **١٢** وبنسبة ٤,٨% في حين أن عدد من يحملون شهادة البكالوريوس كان عددهم **١٥٧** بنسبة وصلت إلى ٦٢,٨%. أما من كانوا يحملون مؤهل الدبلوم العالي بعد البكالوريوس فقد كان عددهم **٦٥** شكلوا ما نسبته ٢٦%، ومن كانوا يحملون مؤهل الماجستير وصل عددهم إلى **١٣** وبنسبة ٥,٢% وأخيراً حملة الدكتوراة من المعلمين لم يتجاوز عددهم عن **٣** وبنسبة ١,٢%.

الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

توزيع عينة أفراد العينة وفقا لسنين الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
٥ سنوات أو أقل	٦٢	٢٤,٨%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٢٤	٤٩,٦%
١٠ سنوات فأكثر	٦٤	٢٥,٦%
المجموع	٢٥٠	١٠٠%

أما فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة؛ فكما نلاحظ بأعلاه جدولاً يبين توزيع أفراد العينة وسنوات خبراتهم، حيث أن عدد من كانت خبرتهم دون الخمس سنوات وصل إلى **٦٢** وقد شكل ما نسبته ٢٤,٨%، في حين كان العدد **١٢٤** لمن تراوحت سنوات خبراتهم بين الخمس والعشر سنوات وبنسبة ٤٩,٦% من العدد الكلي، أخيراً كان عدد من زادت سنوات خبراتهم عن العشر سنوات **٦٤** وبنسبة ٢٥,٦%.

أداة الدراسة:

لغايات جمع المعلومات فانه سيتم الاستعانة باستبانة تحتوي على أسئلة على شكل فقرات عددها (٢٧) فقرة ويطلب فيها من أفراد العينة الإجابة على هذه الأسئلة . وقد تم توزيعها على أفراد العينة الذين تم اختيارهم عشوائيا للإجابة عليها. حيث تم إعداد هذه الاستمارة من خلال بعض الخدمات التي يقدمها موقع جوجل Google وبعد إعدادها يتم إرسالها الى أفراد العينة الذين بدورهم يقومون بالإجابة عنها وتصل استجاباتهم للباحث بشكل إلكتروني مباشر دون جهد منهم مع ملاحظة أنه لا يمكن لفرد أن يرسل الاستمارة إلا إذا أجاب عن جميع الأسئلة حيث أن النظام يشعره بوجود نقص

في إجاباته وعليه أن يكملها ليتمكن من إرسالها للباحث وإلا لن يتمكن من ذلك. وبالإضافة الى ذلك فقد تم إرفاق أرقام الهواتف التي تعطي الفرصة لأفراد العينة بالاتصال بالباحث فيما لو حدث أي غموض في بعض الاسئلة حيث يقوم بمساعدتهم على ملئ الاستمارة بالشكل المطلوب. مع العلم فقد تم اعتماد الاستمارة في صورتها النهائية بعد عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية والتعليم والإدارة المدرسية. والحقيقة أن الباحث قد أجرى عدد من الفحوصات على بعض المتطوعين للتأكد من التالية: جودة ونوعية الأسئلة، ضمان الإجابة على جميع الأسئلة وبشكل واضح حيث أنه لا يمكن استلام أي استمارة ناقصة، سلامة نقل المعلومات، السرية التامة، القدرة على توفير قواعد بيانات تمكننا لاحقاً من اجراء التحليلات الاحصائية، إجراء التحليلات الإحصائية البسيطة، وفعالية العملية من حيث السرعة والدقة. وقد بشرت جميعها بفعاليتها مما يمكن القول أنه من الممكن الاعتماد عليها أكثر من الطرق التقليدية المعروفة. وبعد الحصول على عدد كاف من الاستجابات بدأت عملية تحليل الاستجابات من خلال برنامج المعالجة الإحصائي المشهور SPSS. وقد تم لأغراض التحليل اعتماد مقياس ليكارت الخماسي بحيث تم إعطاء كل استجابة درجة إحصائية من ١-٥ وذلك على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	٢	٣	٤	٥

ولتحديد طول المقياس الخماسي فقد تم حساب المدى (٥-١)=٤ ثم قسمته على عدد الدرجات الذي يساوي (٥) المقياس. وهكذا فقد كان طول الفترة = ٠,٨ بحيث أصبحت الفترات التالية تمثل ما يقابلها وهي كالتالي:

١ إلى ١,٧٩	موافق بشدة
١,٨٠ إلى ٢,٥٩	موافق
٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	محايد
٣,٤٠ إلى ٤,١٩	غير موافق
٤,٢٠ إلى ٥	غير موافق بشدة

وللتعليق على المتوسط الحسابي لفقرات أداة الدراسة فقد تم إيجاد طول الفترة من خلال قسمة الفرق بين الحد الأعلى للاستجابة والحد الأدنى لها على عدد المستويات المراد اختيارها وهي ثلاثة مستويات ، وبالأرقام يكون على الشكل التالي : (٥-١)/٣ وتساوي ١,٣٣ وبالتالي تكون المستويات الثلاثة على النحو التالي :

درجة تقييم منخفضة	من ١- ٢,٣٣
درجة تقييم متوسطة	من ٢,٣٤- ٣,٦٦

درجة تقييم مرتفعة	من ٣,٦٧- ٥,٠٠

وقد تم اختيار مقياس كرونباخ ألفا لقياس معامل الثبات وهو واحد من مقاييس الثبات المختلفة والمستعملة لقياس معامل الثبات في الاستبانات. والحقيقة أن استخدام هذا المقياس كان لما يتميز به عن غيره من المقاييس وما يهمنا من هذه الميزات توفره على برنامج التحليل الإحصائي SPSS ناهيك عن أنه يمكننا من تعديل معامل الثبات برفعه من خلال حذف بعض المتغيرات سواء مفرده أو أكثر عندما يكون معامل تميزه ضعيف أو سالب. تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبانة بشكل كلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وكان يساوي (٠,٨٢). أما ثبات أداة الدراسة فقد كان يساوي (٠,٨٧) عن طريق إيجاد معامل الارتباط بيرسون وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة.

الدراسات السابقة:

دراسة فؤاد علي العاجز وفايز كمال شلدان (٢٠٠٩)، ورقة بحثية : دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين.

أهم أهداف الدراسة : التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين ، ودرجة ممارسة القيادة المدرسية ودورها في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة.

منهج الدراسة : استخدم الباحثان المنهج الوصف التحليلي لمناسبة هذا النمط من الدراسات وبلغت عينة الدراسة (٣٠٣) بنسبة (١١%) من المجتمع الأصلي البالغ (٣٤١٦).

أهم النتائج : توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المستوى المعرفي لدى المعلمين على درجة واحدة من الاهتمام ، كما أن القيادة المدرسية من خلال التوجيهات والإرشادات تساوي بين جميع المؤهلات دون تمييز.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير سنوات الخدمة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخدمة الأقل قد التحقوا بالجامعات وحصلوا على دبلوم تربية والالتحاق بالعديد من الدورات المكثفة التي تعقدها الإدارة التعليمية، فتساووا جميعاً مع ذوي سنوات الخدمة الطويلة.

دراسة عبد الناصر السويطي (٢٠١٥)، ورقة بحثية : دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها.

أهم أهداف الدراسة : التعرف إلى دور الإدراة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل).

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي الميداني باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة مكونة من ٣٩ فقرة إضافة لسؤال مقالي. وتم تطبيق الأداة على عينة من مجتمع الدراسة عددها ١٩٦ مديراً ومديرة.

أهم النتائج : توصلت الدراسة إلى أن مجال المعلم في تنمية الإبداع كان كبيراً جداً بنسبة 86.7%. وأن مجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة 75%.وفي مجال المجتمع المحلي في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة 70.4%.وفي مجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع كان كبيراً بنسبة 70.4%. اما مجال المناهج التعليمية في تنمية الإبداع كان متوسطاً بنسبة 68.1%.وأن الدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة نحو الأسئلة المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها بلغت 76.4%، وهذا يدل على نسبة موافقة كبيرة نحو الأسئلة. كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، في دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وتخصص المدير، ومكان العمل) بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

دراسة محمود موسى النعيمي (٢٠١٦)، ورقة بحثية : ***معرفة دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين .***

أهم أهداف الدراسة: التعرّف على الفروق بين أفراد العينة حول تنمية الإبداع لدى المعلمين وفقاً لمتغيرات التخصص والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي ، باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تحوي ٢٧ فقرة. تم تطبيقهما على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والمكون من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان.

أهم النتائج: توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة المدرسية جاءت بدرجة متوسطة حسب المعيار المستخدم في الدراسة. ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي

مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان من وجهة نظر المعلمين تبعا لاختلاف المؤهل العلمي.

دراسة محمد فتحي اللخاوي (٢٠٠٨)، رسالة ماجستير غير منشورة: دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره.

أهم أهداف الدراسة : التعرف على دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لمعلميهم من وجهة نظر المعلمين . والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث بمحافظات قطاع غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة وعرض سبل تطوير دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات قطاع غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية بمحافظات غزة للعام الدراسي (٢٠٠٧ /٢٠٠٨) وكان عددهم (٢٧٤٢) معلماً ومعلمة بحيث توزعوا على الشكل التالي: (١٦٣١) معلم و(١١١١) معلمة من كافة التخصصات.

أهم النتائج : توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج ، أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة في متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حول المجالات الثلاثة الأولى(التخطيط للدروس- تنفيذ الدرس - المنهاج) تعزى لجنس أفراد عينة الدراسة حول مجال (إدارة الصف، والتقويم) تعزى لجنس المعلم. وعدم وجود فروق في متوسط درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (١-٥ ، ٦-١٠ ، أكثر من ١٠ سنوات) في المجالات الخمسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف للتعرف على **وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم** ، وسيتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ما هي وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة الدراسة عن فقرات مجالات الدراسة وأداة الدراسة ككل ، والجدول رقم (٤) توضح ذلك. حيث أن درجة تقييم منخفضة من ١- ٢,٣٣. درجة تقييم متوسطة من ٢,٣٤- ٣,٦٦. درجة تقييم مرتفعة من ٣,٦٧- ٥,٠٠

جدول رقم (٤)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تخصص الإدارة ميزانية خاصة للأنشطة الإبداعية.	٣,٢٠	١,٤٢	متوسطة
٢	تساعد الإدارة في إعداد وتنفيذ خطط اثرائية لتنمية الإبداع.	٣,٢١	١,٢٨	متوسطة
٣	تُسهّل الإدارة تفعيل الأنشطة الإبداعية.	٢,٩٠	١,٢٦	متوسطة
٤	تشارك الإدارة المعلمين المبدعين في وضع وتنفيذ الخطط.	٣,٣٣	١,٣٤	متوسطة
٥	تشجع الإدارة المعلمين على الالتحاق بدورات حول الإبداع.	٣,٥٦	١,١٠	متوسطة
٦	تشجع الإدارة المعلمين على تنفيذ أنشطة ابداعية.	٣,٠٩	١,٣٠	متوسطة
٧	تشّجع الإدارة المعليمن وتحفزهم لتفعيل الأنشطة الإبداعية.	٣,٥٢	١,١٢	متوسطة
٨	تشجع الإدارة على عمل أبحاث اجرائية مفيدة لتحقيق النمو المهني.	٢,٢٧	١,٠١	ضعيفة
٩	تشجع على تنوع المصادر الداعمة للإبداع.	٣,٢٨	١,٣٠	متوسطة
١٠	تُطلع الإدارة المعلمين على آخر المستجدات التربوية التي تشجع على الإبداع.	٢,٤٤	١,٤٤	متوسطة
١١	تعقد الإدارة ورش عصف ذهني بينها وبين المعلمين.	٣,٣٤	١,٣١	متوسطة
١٢	تعقد الإدارة ورش وندوات حول الإبداع.	٣,٢١	١,٢٥	متوسطة
١٣	تعمل الإدارة على استضافة مبدعين لتحفيز المعلمين.	٣,٤٤	١,٣١	متوسطة
١٤	تعمل الإدارة على أن تكون الاختبارات بما يدعم الإبداع.	٣,١٨	١,٣٠	متوسطة

١٥	تعمل الإدارة على أن يكون هناك لقاءات دورية بين المعلمين المبدعين.	٣,٢٣	١,١٤	متوسطة
١٦	تعمل الإدارة على تحفيز المعلمين المبدعين معنوياً.	٣,٤٤	١,١٢	متوسطة
١٧	تعمل الإدارة على تشجيع تبادل الخبرات بين معلمين من مدارس اخرى.	٣,٥٥	١,٢٤	متوسطة
١٨	تعمل الإدارة على تقييم الأنشطة الإبداعية وتقديم تغذية راجعة.	٢,١٠	١,٤٥	ضعيفة
١٩	تعمل الإدارة على توزيع الأعمال الإبداعية بين المعلمين بعدالة.	٣,٣٢	١,٠١	متوسطة
٢٠	تعمل الإدارة على توفير بيئة تنافسية شريفة لتنمية الإبداع.	٣,٢٧	١,٣٤	متوسطة
٢١	تعمل الإدارة على نشر قصص نجاح المعلمين المبدعين.	٣,٦٩	١,٣٢	مرتفعة
٢٢	تعمل الإدارة مع المعلمين على اكتشاف الطلبة المبدعين ودعمهم والتعاون معهم	٣,٣٤	١,١٢	متوسطة
٢٣	تفوّض الإدارة الصلاحيات للمعلمين لتفعيل الأنشطة الابداعية	٣,٢٢	١,٢٥	متوسطة
٢٤	تنفّذ الإدارة رحلات علمية وثقافية لتنمية الإبداع.	٢,١٧	١,٠٩	ضعيفة
٢٥	توزع الإدارة الصفوف والأنصبة بين المعلمين حسب الإبداع.	٣,٠٥	١,٨٠	متوسطة
٢٦	توفر الإدارة مناخاً وبيئية مدرسية داعمة للإبداع.	٣,١٨	١,٢٣	متوسطة
٢٧	تؤكد الإدارة على ربط المنهاج بأنشطة ابداعية.	٣,٠٩	١,٢٤	متوسطة

يظهر من الجدول (٤) أن وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع لديهم لجميع فقرات الأداة كانت تتراوح بين (٢,١٠ – ٣,٦٩) ، حيث برزت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص **"تعمل الإدارة على نشر قصص نجاح المعلمين المبدعين."** وبدرجة مرتفعة، ثم تبعتها الفقرة رقم (٥) بمتوسط ٣,٥٦ والتي تنص " **تشجع الإدارة المعلمين على الالتحاق بدورات حول الإبداع."** وبدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لجميع الفقرات (٣,١٦) وبدرجة متوسطة. تبعتها الفقرة رقم (٧) والتي تنص " **تشّجع الإدارة المعليمن وتحفزهم لتفعيل الأنشطة الإبداعية."** بدرجة متوسطة

وبمتوسط حسابي بلغ ٣,٥٢ . فيما حلّت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٨) بمتوسط حسابي بلغ ٢,١٠ وبدرجة ضعيفة حيث كانت تنص الفقرة " **تعمل الإدارة على تقييم الأنشطة الإبداعية وتقديم تغذية راجعة."** .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق كما هو موضح في الجداول (٥-٦).

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق تبعاً للجنس

المتغير	المستوى	المتوسط	الانحراف	T	الدلالة
الجنس	ذكر	٢,٧٢	١,١٤	٢,٨٧	٠,٠٠
	أنثى	٣,٢٩	٠,٨٩		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير (الجنس)، وبقيمة دالة إحصائياً (ت=٢,٨٧) لصالح الاناث وبمتوسط حسابي (٣,٢٩).

الجدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	دبلوم	٣,٢٢	١,٠٢
	بكالوريوس	٣,٦٧	١,٠٦
	دبلوم عالي	٢,٧١	٠,٩٨
	ماجستير	٣,١٨	١,١٢
	دكتوراة	٣,٥٠	١,١٦
الخبرة	خمس سنوات أو أقل	٣,٤٨	١,١٧
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٢,٩٢	٠,٩٠
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٥٦	١,٠٨

يظهر من الجدول رقم (٦) أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن أداة الدراسة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن أداة الدراسة ككل تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، الخبرة)، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على إجابات أفراد العينة عن الاداة الدراسة ككل تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٥,٣١١	٢	٢,٦٥٥٥	٢,٦٥	٠,٠٦
الخبرة في الوزارة	٦,٧٥٩	٢	٣,٣٧٩٥	٣,٣٧	٠,٠٣
المجموع	١٢,٠٧٠	٤			

يلاحظ من الجدول رقم (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ α0.05) بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي) ، وبقيمة دالة إحصائياً (ف=2.65). فيما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة ، وبقيمة دالة إحصائياً (ف=3.37).

النتائج :

١. أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة حول دور الإدارة المدرسية في تنمية وتعزيز الإبداع من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد.
٢. أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغيري الدراسة (الجنس والخبرة) فيما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي) .

التوصيات

١. تنمية مدراء المدارس مهنياً وتطوير مهاراتهم وقدراتهم في دعم وتعزيز الإبداع لدى المعلمين .
٢. توعية المعلمين من خلال إداراتهم بأهمية الإبداع في عملهم .
٣. الحرص على أن يدخل الإبداع في المناهج الدراسية والذي بدوره يعمل على لفت انتباه الجميع لأهمية الإبداع في التعليم .

٤. توفير ما يلزم من تسهيلات ووسائل مادية ومعنوية داخل المؤسسات التعليمية والتي تساند المعلمين في الابتكار والإبداع .
٥. لا بد من وجود دور فاعل للمؤسسات الوطنية سواء العامة أو الخاصة في دعم الإبداع وتعزيزه خاصة تلك المؤسسات التي يكون للإبداع وتعزيزه مكان فيها .
٦. ضرورة أن تقوم الإدارات المدرسية بتقييم الأنشطة الإبداعية وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين وبصورة دورية وفقط جدول زمني طوال العام الدراسي .
٧. عملية اختيار المدراء الجدد لا بد أن تكون مدروسة وضمن أسس منتقاة ولا بد أن يدخل بها تميز المعلمين ، فكلما كان المعلم متميزاً أو حاصلاً على جائزة الملكة رانيا للتميز كلما كان داعماً ومعززاً للإبداع عند غيره .
٨. إشراك مدراء المدارس ومعلميهم بدورات وورش تدريبية لها علاقة قوية بمواضيع الإبداع والتعزيز والموهبة والأنشطة المرافقة للمناهج .

المراجع:

الحر، خالد (٢٠٠٥). الإدارة والمدير، منشورات مركز ادارة الموارد البشرية، الرياض، السعودية.

الحيزان، عبد الإله إبراهيم (٢٠٠٥). لمحات عامة في التفكير الإبداعي. الرياض : مطابع أضواء المنتدى.

الخواجا، عبد الفتاح (٢٠٠٤). تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

د.العاجز، فؤاد علي وشلدان، فايز كمال (٢٠٠٩). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين. بحث لمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

الزبيدي، سلمان عاشور (٢٠٠١). الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس، ليبيا..

السويطي، عبدالناصر (٢٠١٥). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، ٢٢،٢٧-٥٠ .

اللخاوي، محمد فتحي (٢٠٠٨): دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

النعيمي، محمود موسى. معرفة دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين: مؤتمر كلية التربية الرياضية الحادي عشر، الجامعة الأردنية، والثالث لجمعية كليات التربية الرياضية في العلوم الرياضية، ٢٠ تموز٢٠١٦. المجلد الثاني. الأردن: االتكاملية في العلوم الرياضية، ٢٠١٦ /١١٩-١٣٤.

اثر توظيف التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

إعداد

عبيـد عيـاد العنـزى

أ.د الهام عبد الحميد فرج
أستاذ متفرغ بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

د. منال عبد العال مبارز
أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

استلام البحث : ٢٧ / ٠٨ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٠ / ٠٩ / ٢٠١٨

مقدمة:

يعرف عصرنا الحاضر بعصر الثورة التكنولوجية والتدفق المعرفي، وقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تقدماً هائلاً في مجال تكنولوجيا المعلومات.

وقد ظهرت الكثير من المستجدات التكنولوجية في الفترة الأخيرة الهدف منها هو جعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، والتعلم الالكتروني(محمد وأبو خطوة : ٢٠٠٩، ص٢٢)

إن الجغرافيا علم له بنيته المعرفية التي تجعل منه نظاماً له مقوماته وعلاقاته المركبة التي تجعله متميزاً عن غيره من المجالات المعرفية الأخرى، وعلم الجغرافيا ليس بمعزل عن العلوم الأخرى، ولكنه وثيق الصلة بنظم معرفية أخرى، والجغرافيا كمادة مدرسية وثيقة الصلة بالجغرافيا كعلم، فالأولى أخذت من الثانية لتكون وسيلة التربويين في بلوغ أهداف عديدة ومتباينة في جميع المستويات التعليمية".(محمد: ٢٠٠٠، ص٣٣٥)

يتفق معظم التربويين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، وأن المعلمين يريدون لطلبتهم التقدم والنجاح، وكثيرين منهم يعتبرون مهمة تطوير قدرة كل طالب على التفكير هدفاً تربوياً يضعونه في مقدمة أولوياتهم، وعند

صياغتهم لأهدافهم التعليمية تجدهم يعبرون عن آمالهم وتوقعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً.(جروان: ٢٠٠٩، ص١٩)

وتكمن أهمية التفكير الناقد في أنه يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة ويعمل على تقليل التعليلات غير الصحيحة ويؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.(الحلاق: ٢٠٠٩، ص٤٤)

ونظرًا لحاجة المدارس إلى استراتيجيات تعلم وتعليم تمد المعلمين والطلبة بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة؛ كي تساعدهم على إثراء خبراتهم ومعلوماتهم، وتنمي مهارتهم الذهنية المختلفة، وتدربهم على التفكير ومهاراته.(أبو غزالة والقواسمة: ٢٠١٢، ص١٢)

هذا أدى إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم والتعلم، خاصة مع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة مما أدى إلى زيادة الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المتعلم لبيئات غنية *متعددة* المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر الكثير من الأساليب والطرائق والوسائل الجديدة في التعليم والتعلم، ومن ذلك ظهور التعلم الالكتروني، والتعلم المدمج.(الموسى والمبارك: ٢٠٠٥، ص٥)

تبلور مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعليم الالكتروني، بحيث يجمع بين التعليم التقليدي للصف العادي والتعليم الالكتروني، حيث يوظفان ويشاركان في انجاز المهمة التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها، وهكذا يجمع التعليم المدمج بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، على أساس التكامل بينهما، فهو بذلك لا يلغي التعليم الالكتروني ولا التعليم التقليدي بل يجمع بينهما.(زيتون: ٢٠٠٥،ص٧٦)

إن استخدام التعلم المدمج يحقق عدة فوائد أهمها رفع جودة الطلبة التعليمية والمنتج التعليمي، وعدم حرمان المتعلم من متعة التعامل مع أقرانه، ومحاولة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في التصميم والتنفيذ والاستخدام، وإمكانية وصول المتعلمين إلى المعرفة في أي مكان يتواجدون فيه فهو يعتمد على التقنية الحديثة دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على تساوي الفرص بين المتعلمين.(سلامة: ٢٠٠٦، ص٥٦)

وتوصلت دراسة (آل مسعد: ٢٠٠٨) إلى أن محاسن التعلم المدمج تكمن في تحسين التعليم وتجويد مخرجاته، وتعدد مصادر المعرفة والمعلومات، ومراعاة الفروق الفردية، وزيادة فرص التعلم المستمر.

وهدفت دراسة (الشراري: ٢٠١٤) التعرف إلى أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية.

هدفت دراسة بلقاسم (٢٠١٤) التي هدفت معرفة فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، وأكدت على أن استخدام استراتيجيات التدريس التي تطرح العديد من التساؤلات المثيرة للتفكير، يؤدي إلى زيادة حصيلة الطالبات من مهارات التفكير الناقد

وأوصى المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي والتعليم الذي عقد بقاعة الملك فيصل للمؤتمرات بالرياض عام (٢٠٠٠) بتطوير المناهج القائمة بما يتناسب مع التقدم العلمي في مجال تقنية المعلومات، وتوفير التجهيزات أو البرمجيات اللازمة لذلك، وإدخال خدمة الانترنت لجميع المدارس، والعمل على دعم منتجي ومطوري البرمجيات التعليمية، والمؤلفين في تقنية المعلومات.

مشكلة البحث: سعى هذا البحث إلى تقصى فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتتحدد مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التفكير الناقد اللازم تنميتها لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مادة الجغرافيا؟

٢- ما التصور المقترح لإستراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- إعداد قائمة مناسبة لمهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.
- وضع تصور مقترح لإستراتيجية التعلم المدمج فى تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

- قياس فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج فى تنمية مهارات التفكير الناقد بمادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- قد يقدم نموذجاً عملياً يمكن أن يستفيد منه المعلمون في تدريس الجغرافيا، عن طريق استخدام استراتيجيات تساعد في اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير الناقد وفي تحصيلهم في مادة الجغرافيا.
- قد تفيد معدوا البرامج التدريبية أثناء الخدمة بتقديم نماذج عن كيفية استخدام التعليم المدمج.

حدود البحث: يقتصر هذا البحث:

الحدود الموضوعية:

- وحدتي الغلاف الجوى وعناصر المناخ من كتاب الاجتماعيات من العام الدراسي (١٤٣٧هـ - ١٤٣٨ هـ ٢٠١٧-٢٠١٨) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.
- بعض مهارات التفكير الناقد المرتبطة بمادة الجغرافيا والمناسب تنميتها لطلاب الصف الأول الثانوي " قائمة مهارات التفكير الناقد.

الحدود المكانية: مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية (مدرسة الفلاح الثانوية، مدرسة السعودية الثانوية) بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ ٢٠١٧م-٢٠١٨م).

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته يمكن صياغة الفروض الإحصائية على النحو التالي:-

- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث: استخدم الباحث في هذا البحث كلاً من:

- **المنهج الوصفي**: وقد استخدمه الباحث في مراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدب التربوي ذي العلاقة بالتعلم المدمج لبناء الإطار النظري للبحث وتحديد متغيراته.

– **المنهج شبه التجريبي:** لقياس فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في بعض مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: التعليم المدمج

المتغيرات التابعة: مهارات التفكير الناقد

مصطلحات البحث:

التعلم المدمج:

يرى المرادني (٢٠١١) بأنه" خليط من تكنولوجيا الوسائل المتعددة المشتملة على بث الفيديو عبر الاسطوانات المدمجة، والفصول الافتراضية، والبريد الصوتي، والبريد الالكتروني، والتخاطب عبر المؤتمرات التفاعلية عن بعد ليجتمع مع أشكال التدريب في الفصل والتدريب المتبادل".

ويشير ماغي (McGee, 2012,) إلى أن التعلم المدمج يتم فيه الدمج بين الفصول الدراسية والاجتماع عبر الانترنت حيث يعتبر هذا الحد الأدنى من الدمج".

التفكير الناقد:

يعرفه (الحداد: ٢٠١٠ ، ص٤٢) بأنه " القدرة على إصدار أحكام ذاتية منتظمة تعتمد على التفسير والتحليل والاستدلال والتقييم، وذلك في ضوء السياق الاجتماعي للفرد.

وعرفه (Paul, 2013, 7) بأنه التفكير في طريقة التفكير، عند القيام بالتفكير، وذلك بهدف التفكير بشكل أمثل.

إجراءات البحث:

أولاً: الإطار النظري للبحث ويتمثل في: إستراتيجية التعلم المدمج وتنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الجغرافيا

أهمية التعلم المدمج:

يعد التعليم المدمج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين؛ نظراً لإمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة .

يرى (خان: ٢٠٠٥، ص٢٢٦) أن التعلم المدمج يحسن من فاعلية التعليم؛ من خلال توفير تناغم وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم".

وتذكر (مرسي: ٢٠٠٨، ص١٦٠) أن التعلم المدمج يساعد في التركيز على مخرجات التعليم، وإتاحة الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة في أي وقت، وفي تسهيل عملية التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

ويرى (عمار: ٢٠١٠، ص ص ١-٢٧) أنه يُمكن الطلاب من التعبير بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة، ويؤدي ذلك إلى عدم تعرض الطلاب للشعور بالدونية عن زملائهم أثناء المناقشات داخل الصف؛ مما يؤثر سلباً على تعلمهم نظراً لمطالب وخصائص نمو هذه المرحلة.

إن التعلم المدمج تكمن أهميته في أنه يعمل على زيادة الحصيلة المعرفية للطلاب، وتنمية المهارات المختلفة، ويوفر التعلم في الوقت المناسب، ويعزز القيم الاجتماعية عند الطلاب؛ وتغيير طرق التعليم التقليدية وإدخال طرق جديدة ووسائل تعليمية جديدة تجعل من المتعلم باحثاً عن المعرفة، ولا يقف عند حدود التلقي فقط، في ظل الإمكانيات المادية المتاحة.

تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية:

يعد التفكير الناقد من أهم القدرات التي يجب على الأنظمة التربوية توجيه عناية خاصة لكي تجد تلك الأنظمة أداء الدور المنوط بها في عالم اليوم، هذا العالم الذي يتميز بكثرة التحديات والمشكلات التي يعيشها الأفراد والمجتمعات وازدياد حدة التنافس والصراع بين الدول من أجل البقاء وإثبات الذات.

وأصبحت الأمة العربية تواجه سيل من المشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وفي الخضم يأتي دور العقول المؤهلة إذا أحسن إعدادها - في التصدي للمشكلات القائمة والمتوقعة من أجل وضع الحلول الناجحة لها وتقليص أضرارها إلى أدنى حد ممكن.(عمار: ٢٠١٠،ص٢٧)

ومادة الجغرافيا من المواد التي يرتكز عليها أي نظام تربوي في كل بلاد العالم، وهي إذا ما أحسن الإعداد لها في المدارس تعد ميداناً خصباً لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

وعلى الرغم من تأكيد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على تنمية قدرات الطلاب على تنمية التفكير السليم.(محمود: ٢٠٠٥، ص ٢٠)

إلا أن الواقع الفعلي لتدريس مادة الجغرافيا يركز على اكتساب الطلاب الكم الهائل من المعلومات التي تزدحم بها الكتب المدرسية، مما يؤدي إلى اعتماد طريقة التدريس التقليدية المتمثلة في التلقين لنقل تلك المعلومات إلى أذهان الطلاب بالرغم من الضعف الذي أظهرته تلك الطريقة في تنمية تفكير الطلاب وخاصة التفكير الناقد.

مما أدى إلى نفور الطلاب منها وأصبح دورها قاصراً على الناحية الثقافية وأن إسهامها في الجوانب التطبيقية في المجتمع يكاد لا يرى له أثر. (محمود: مرجع سابق، ص٢١)

ولما كان معلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية هو المسئول عن تحقيق أهداف تدريس مادة الجغرافيا، ينبغي أن لا يكون دوره قاصراً على نقل المعرفة فقط، بل يجب أن يتعداها إلى تنمية قدرة الطلاب على عمليات التفكير.(الأنصاري: ٢٠٠٢،ص٣)

ولكي تحقق أهداف تدريس مادة الجغرافيا فقد اتفقت معظم الآراء والاتجاهات الحديثة في هذا الشأن على أنه ينبغي أن يراعي في تصميم مقررات الجغرافيا الاهتمام بالتركيز على ما من شأنه مساعدة الطلاب على فهم التعميمات في الجغرافيا أكثر من المعلومات المحددة، بالإضافة إلى الاهتمام بالأنشطة التعليمية القائمة على أسلوب حل المشكلات، والتي تتطلب قياس قدرة الطالب على اختيار الفروض والتأكد من صحتها كما أن هناك ضرورة لمراعاة التوازن بين أنشطة التعلم التي تتعامل مع مشكلات المجتمع وتلك التي تتعامل مع مشكلات المتعلم وقضاياه. (محمود: ٢٠٠٥، ص٢٦)

دور معلم الجغرافيا في تنمية التفكير الناقد:

عند مناقشة أهمية دور المعلم في تفعيل عمليات التفكير الناقد عند الطلبة، يجب أن ندرك دوره كقدوة، من خلال الأدوار التي يقوم بها كي يسهل عملية التفكير الناقد عند الطلبة.

أن دور المعلم في تطوير التفكير الناقد واستخدامه يتمثل في الآتي: (إبراهيم: ٢٠٠٩، ص٤١٧)

١. يحلل الاستنتاجات ويختار قضايا ومفاهيم يحتمل نجاحها إذا درست بهذه الطريقة.
٢. يعلم استراتيجيات التفكير بشكل مباشر.
٣. يعرض الاستراتيجيات بالتفكير بصوت عالٍ، ويشجع الطلبة على ذلك.
٤. يدعو الطلبة إلى تبادل اهتماماتهم وتحليل الأوضاع واستكشاف استراتيجيات التعبير.
٥. يقدم نموذجاً للاتجاهات الإيجابية لوجهات نظر مختلفة.
٦. يستخدم الرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظمات البصرية في التعليم حتى يرى الطلبة عروضاً مرئية.
٧. يتأكد من أن الأفكار المتولدة من العصف الذهني قد استخدمت لإعداد خطة.
٨. يراقب تقدم الطلبة ويعطي تغذية راجعة لما يتطلبه الموقف.

أهمية برامج التعلم الإلكتروني في التعليم المدمج والتفكير الناقد:

إن التطور الكبير الذي أدخل على الكمبيوتر والذي أضاف مميزات عديدة لبرامج التعلم الإلكتروني، والتعلم من خلال شبكة الإنترنت، جعلتها أفضل بكثير من أساليب التعلم التقليدية، وأشارت الدراسات الحديثة إلى أن استخدام التقنيات الحديثة ومنها شبكة الإنترنت يعزز تنمية مهارات التفكير الناقد بجانبيها المعرفي والأدائي، ويزيد من كفاءة التعلم، وقد أثبتت دراسة اوزجن Özgen ٢٠٠٩ على فعالية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب في مادة الجغرافيا بتركيا.

وأكدت بعض البحوث والدراسات أهمية توظيف برامج التعلم المدمج في تنمية وتعليم التفكير الناقد لأنها تسهل القيام ببعض الخطوات الصعبة التي قد تتطلبها المواقف التعلمية في بعض الأحيان لتقريب الأفكار لذهن المتعلمين وإفادتهم، كما أنها تمتلك مميزات عديدة تجعل من التعلم المدمج أسلوب جديد ومفيد في عملية التعلم .

ومن هذه المميزات كما ذكرها كل من: (المفدى: ٢٠٠٦، ص٢٨) ، ودراسة (الشمري: ٢٠٠٧، ص٧٧) ، و(العتيبي: ٢٠١٢، ص١٣٩) ، ، ودراسة (الشراري :٢٠١٤، ٣٣٥) كما يلي:

١- ملاءمتها للكثير من المتعلمين.
٢- المرونة في اختيار وقت التعلم المناسب لكل متعلم.
٣- فاعلية التعلم الإلكتروني في العملية التعلمية .
٤- التفاعلية.
٥- يمكّن من التعلم بصورة أسرع.
٦- يحدث تفاعلاً أكثر بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والطالب.
٧- مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب.
٨- تجاوزه لقيود الزمان والمكان.

ثانياً: الإطار العملي للبحث ويشمل:

إجراءات البحث:

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين ذات الاختبار القبلي/البعدي.

ولإنجاز البحث ستكون خطواته على النحو التالي:

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه "ما التصور المقترح لإستراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟": قام الباحث بما يلي:

- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بكل من الجغرافيا وإستراتيجية التعلم المدمج المستخدمة في التدريس لدى الطلاب. التي تناولت كل من:
- استراتيجيات تدريس مادة الجغرافيا.
- تفعيل استراتيجيات التعلم المدمج بمادة الاجتماعيات.
- استخدام الحاسب الآلي في تدريس مادة الجغرافيا، خصائص طلاب المرحلة الثانوية.
- صياغة دروس (الأحداث العالمية المؤثرة في العالم) باستخدام التعلم المدمج في التدريس.
- إعداد دليل للمعلم لتدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة في العالم بإستراتيجية التعلم المدمج ودليل المعلم لتدريس المجموعة الضابطة.

د – عرض الدليل على السادة المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم.

٢- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:** ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج فى تدريس مادة الاجتماعيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي وتقسيمها لمجموعتين أحداهما تجريبية يدرس لها باستخدام إستراتيجية التعلم المدمج والأخرى ضابطة يدرس لها بالطريقة التقليدية.

ب-تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد على مجموعتي البحث قبليا.

ج- تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة في العالم المصاغة باستخدام استخدام إستراتيجية التعلم المدمج لطلاب المجموعة التجريبية.

د- تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد بعديا على مجموعة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول:

الذي نص على: **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعات التجريبية".**

نرفض فرضية العدم ونقبل بالفرض البديل بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعات التجريبية،للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وحساب قيمة " ت " لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين.

والجدول الأتي يوضح ملخصا لنتائج التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير الناقد.

جدول (١)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد للمهارات الفرعية والاختبار ككل

المهارة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥
الاستنتاج	تجريبية	٣٠	10.43	1.547	١٠,٣٣	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	5.93	1.530			

معرفة الافتراضيات	تجريبية	٣٠	9.43	1.165	٩,٨٠	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	6.90	.803			
الاسنباط	تجريبية	٣٠	9.93	1.413	١٠,٤٧	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	5.87	1.332			
التفسير	تجريبية	٣٠	9.97	1.377	٨,٢٢	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	6.57	1.194			
تقويم الحجج	تجريبية	٣٠	9.80	1.627	١٠,١٩	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	5.90	1.322			
الاختبار ككل	تجريبية	٣٠	52.80	4.421	١٢,١٩	٥٨	دالة إحصائيا
	ضابطة	٣٠	30.90	3.312			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالتعلم المدمج وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

حيث نجد:

١- مهارة الاستنتاج: قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٦,١٢)، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠)عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨)، أي أنها دالة إحصائيا، وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الاستنتاج .

٢- مهارة معرفة الفرضيات: قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٧,١٢)وهى أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨)، أي أنها دالة إحصائيا، وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة معرفة الافتراضيان.

٣- مهارة الاستنباط: في ضوء المعطيات: قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٥,٧٩)، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠)عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨)، أي أنها دالة إحصائيا، وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاستنباط.

٤- مهارة التفسير: قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٤,٣٥)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠)عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، أي أنها دالة إحصائيا، وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في التفسير.

٥- مهارة تقويم الحجج: قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٣,٦٣)، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٨)، أي أنها دالة إحصائيا، وبذلك يتضح وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تقويم الحجج.

٦- اختبار مهارات التفكير الناقد ككل: متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يساوى (٥٢,٨٠)، وبانحراف معياري (٤,٢٧)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة يساوى (٣٠,٤٠)، وبانحراف معياري يساوى (٣,١٤)، وقيمة " ت " تساوى (١٢. ٩)، وهى أكبر من قيمتها الجدولية (٢,٠٠)، أي أن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي أفضل من أداء طلاب المجموعة الضابطة وذلك بفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨).

مما يعنى أن إستراتيجية التعلم المدمج ذات فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمتها في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية، ولذلك يقبل الفرض الثالث في البحث. والشكل يوضح الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير الناقد .

ولمعرفة حجم الفرق ومدى تأثير المتغير المستقل (التعلم المدمج) على المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) الذي ينص على:

ما فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **حساب حجم تأثير إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد :**

ولحساب حجم تأثير استخدام إستراتيجية التعلم المدمج (d) في تنمية مهارات التفكير التوليدي، ثم إيجاد مربع (η^2) كما موضح في الجدول الأتي:

جدول (٢)
قيمة مربع إيتا (η^2) وقيمة (d) المقابلة ومقدار حجم تأثير إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	قيمة(η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
استراتيجية التعلم المدمج	الاستنتاج	١١,٣٣	٠,٩٠	٣,١	كبير
	معرفة الافتراضيات	٩,٨٠	٠,٩٤	٣,٩	كبير
	الاستنباط	١١,٤٧	٠,٨٣	٢,٣	كبير
	التفسير	١٠,٢٢	٠,٨٩	٢,٨	كبير
	تقويم الحجج	١٠,١٩	٠,٨٦	٢,٩	كبير
	الاختبار ككل	٥٣,٠١	٠,٩٦	٥,٦	كبير

يتضح من الجدول السابق حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية التعلم المدمج) في المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد)، حيث جاءت قيم (d) في كل بعد من أبعاده وفى الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٢,٣) إلى (٣,٩)، لمهارات التفكير الناقد، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار ككل(٥,٦)، مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مهارات التفكير الناقد يرجع إلى تأثير إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم.

نتائج الفرض الثاني:

الذي نص على: **" لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي".**

نرفض فرضية العدم ونقبل بالفرض البديل بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التفكير الناقد بمستوياته الست، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبارين، ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (٢٩)، والجدول الآتي يوضح ملخصا لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لكل مستوى من مستويات المعرفة وللإخبار ككل.

- **حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للتحقق من فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد:**

لتحديد فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٣)

حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للتحقق من فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير التوليدي

المهارات	متوسط الدرجات قبليا	متوسط الدرجات بعديا	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
الاستنتاج	٤,٣٣	١٠,٤٣	٢٠	١,٢٣	دالة إحصائيا
معرفة الافترضيات	٤,٣٣	٩,٤٣	٢٠	١,٢٧	دالة إحصائيا
الاستنباط	٤,٥٠	٩,٩٣	١٠	١,٤٦	دالة إحصائيا
التفسير	٤,٣٣	٩,٩٧	١٥	١,٤٦	دالة إحصائيا
تقويم الحجج	٤,٤٠	٩,٨٠	١٥	١,٢٥	دالة إحصائيا
الاختبار ككل	٢١,٩	٤٩,٦	٨٠	١,٢٨	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول السابق الأتي:

- نسبة الكسب المعدل لبلاك تراوحت بين (١,٢٣ - ١,٤٦)، وهذه القيمة تجاوزت النسبة التي اعتبرها بلاك حدًا أدنى لقبول الفاعلية، وهى (١,٢)، وهذا يعنى أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس الجغرافيا حقق الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الجغرافيا.
- إن نسبة الكسب المعدل لبلاك لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير الناقد ككل هي (١,٢٨)، وهذه النسبة قد تجاوزت النسبة التي اعتبرها بلاك حدا أدنى لقبول الفاعلية، وهى (١,٢)، وهذا يعنى أن استخدام إستراتيجية التعلم

المدمج في تدريس الجغرافيا حقق الحد الأقصى من الفاعلية في نسبة مهارات التفكير الناقد.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد:

- أشارت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار ككل ومهاراته الفرعية، وذلك بفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.
- أشارت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد على طلاب المجموعة التجريبية هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ككل ومهارته الفرعية، عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح التطبيق البعدي.
- أكدت النتائج أن إستراتيجية التعلم المدمج ذات تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- أظهرت النتائج أن إستراتيجية التعلم المدمج ذات فعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنها توصي ما يلي:

- ضرورة تطوير مناهج مادة الجغرافيا بحيث تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات.
- ربط المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية بمواقع تعليمية الكترونية في مجال تعليم مادة الجغرافيا.
- عمل برامج تدريبية للمعلمين على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

إبراهيم، لينا (٢٠٠٩): **طرق تدريس العلوم**، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط١،

أبو غزالة، محمد والقواسمة، أحمد (٢٠١٢): **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص١٢.

آل مسعد، أحمد زيد (٢٠٠٨): أنموذج مقترح لتطبيق التعليم الممزوج في كلية التربية بجامعة الملك سعود، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحلاق، علي (٢٠٠٧): **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص ٤٤.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد (٢٠٠٥): **التعليم الالكتروني، الأسس والتطبيقات**، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض، ص٥٥.

الأنصاري، اعتماد (٢٠٠٢): فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض كفايات توجيه أسئلة المستويات العليا من التفكير لدى معلمات الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جدة، ص٣.

بلقاسم، صفاء عبد الوهاب (٢٠١٤): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على القراءة البصرية في تدريس التربية الفنية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٢٠٣، أبريل، ص ص ١٥-٦٥..

جروان، فتحي (٢٠٠٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط٤، عمان دار الفكر، ص١٩.

الحداد، إسماعيل السيد (٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص ٤٢.

خان، بدر الدين (٢٠٠٥): **استراتيجيات التعلم الالكتروني**، ترجمة على الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي، حلب، شعاع للنشر والعلوم، ص٣٤٣.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥): **رؤية جديدة في التعليم (التعليم الالكتروني)**، المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم، المملكة العربية السعودية، الرياض، الدار الصولتية للتربية، ص٧٦.

سلامة، حسن علي حسن (٢٠٠٦): التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، جنوب الوادي، العدد (٢٢)، ص٥٦.

الشراري، ذياب بن مقبل هارب(٢٠١٤): أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. دراسة تجريبية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد٢٢، العدد٣، يوليو، مصر، ص ص ٣٣٥-٣٦٨.
الشراري، ذياب بن مقبل هارب(٢٠١٤): أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. دراسة تجريبية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد٢٢، العدد٣، يوليو، مصر، ص ٣٣٥-٣٦٨.
ص ٤١٧-٤١٨.

العتيبي، خالد ناهس الرقاص (٢٠١٢): أثر التعلم الالكتروني المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية الداخلية للتعلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز - العلوم التربوية**، المجلد١٧، العدد١، السعودية، ص ٢٠١- ١٣٩.

عمار، محمد عيد حامد (٢٠١٠): فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه. بحث **مقدم للمؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم**، مسقط، سلطنة عمان، الفترة ٦-٨ ديسمبر، ص ص ١-٢٧.

محمد، حسن الباتع وأبوخطوة، السيد عبد المولى (٢٠٠٩): **التعليم الالكتروني الرقمي** (النظرية - التصميم - الإنتاج)، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص٢٢.

محمد، حسن إلياس (٢٠٠٠): تطوير مناهج الجغرافيا وطرق تدريسها في مراحل التعليم العام في ضوء المفاهيم الأساسية لعلم الجغرافيا، **الندوة الجغرافية الرابعة لأقسام الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص٢٢٥.

محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٥) : **تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات**، القاهرة، علم الكتب، ص ٢٠.

المرادني، محمد مختار (٢٠١١): **مستحدثات في تكنولوجيا التعليم**، القاهرة، دار التوحيد،ص٢٢٦.

مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨): التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري؛ فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، مصر،١-٢مايو، ص ٥٩-١٦٠.

المفدى، صالح (٢٠٠٦): أثر استخدام التعلم الالكتروني في تدريس العقيدة الإسلامية في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية

السعودية مقارنة بإستراتيجية التدريس المعتادة. **رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٦، ص ٨-٢٨.

مؤتمر الحاسب الآلي (٢٠٠٠): **توظيف تقنيات المعلوماتية في التعليم**، ٢٠٠١/١/٣١، الرياض.

وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي (٢٠٠٠): **وثيقة منهج الاجتماعيات في التعليم العام**، وزارة المعارف، الرياض ص٧.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Özgen KORKMAZ : The Impact of Blended Learning Model Student Attitudes Towards Geography Couse And Their Critical Thinking Dispositions And Le vels , **The Turkish Online Journal of Educational Technology** – TOJET October 2009 ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 4

Singh, H (2003): Building effective blended learning programs Educational Teck nology, 43 (6),p p 51-54.

Paul, R,& Mark (2013): Critical Thinking, Pearson Education, USA, 3ed.p7.

McGee, P, & Reis, A (2012): Biended course Design: A synthesis of best practices, Journal of Asynchronous learning Networks, 16 (4), p p 7-22.

اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود (دراسة تحليلية)[١]

إعداد

حمود بن جار الله حمود اللحيدان

وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل

استلام البحث : ٣٠ / ٠٨ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٢ / ٠٩ / ٢٠١٨

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية ، وكذلك إلقاء الضوء على الوسائل البحثية (المنهج - الأداة - الأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية، هذا بالإضافة إلى التعرف على أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون أثناء تناولهم للموضوعات والقضايا ذات العلاقة بمجال أصول التربية، وأبرز الدراسات المستقبلية التي اقترحوها. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة والإجابة على تساؤلاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بطريقة تحليل المضمون (أو المحتوى)، حيث قام بتحليل محتوى البحوث ذات العلاقة بمجال أصول التربية، وعددها (٣١) بحثا منشورا في (٣٤) عددا من أعداد مجلة جامعة الملك سعود التي تم إصدارها منذ بداية نشأتها في عام ١٤٠٩هـ، وحتى آخر عدد صدر أثناء إجراء هذه الدراسة في عام ١٤٢٥هـ. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الدراسات والبحوث التي تناولت الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتنمية كان لها أكبر تمثيل في المادة المنشورة في مجال أصول التربية حيث بلغ عددها (١٠) بحوث ودراسات، بنسبة تمثيل بلغت (٣٢,٢%) من جملة البحوث والدراسات الخاضعة للتحليل، وتليها في الترتيب الثاني الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بقضايا المجتمع حيث بلغ عددها (٦) دراسات وبحوث بنسبة (١٩,٤%).

---

[١] قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في التربية تخصص (أصول التربية) قسم التربية، تحت إشراف الدكتور بدر جويعد العتيبي، الاستاذ المشارك بكلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م

أما أهم الوسائل البحثية التي استخدمها الباحثون فقد كان المنهج الوصفي التحليلي أكثر المناهج استخداما حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا المنهج (٢٥) دراسة وبحث أي بنسبة (٨٠,٧%)، بينما كان المنهج المقارن أقل المناهج استخداما حيث استخدم في دراسة واحدة فقط بنسبة (٣٢%)، أما باقي المناهج المذكورة في استمارة التحليل (المنهج التجريبي- المنهج التاريخي - المنهج الارتباطي) فلم تستخدم مطلقا. كما أن الاستبانة والمصادر المكتبية كانت أكثر الأدوات استخداما لجمع البيانات والمعلومات ، حيث تم استخدامها في (٢٥) دراسة وبحث بنسبة (٨٠,٧%)، أما الإحصاءات الرسمية فقد كانت أقل الأدوات استخداما حيث استخدمت في دراسة واحدة فقط أي بنسبة (٣٢%).

Abstract :

The problem of the study was defined at this main question: What are the tendencies of the educational research at the magazine of King Saud University? , This study aimed at the recognition of the most important topics and the educational cases which are aroused by researchers while dealing with topics related to educational origins . Also this study sheds light on the searching media(curriculum — tool — statistical methods) . In addition to know the most important suggested solution that are recommended by researchers and the most important future suggested studies .

To achieve the aims of this study and to answer its questions , the researcher used the descriptive analysis curriculum by analyzing the context , where he analyzed the context of these researches that has relation to the field of education origins . There are (31) researches published in (34) editions at the magazine of King Saud University, since it was first published in 1409H. The descriptive analysis curriculum was the most used one (25) researches (80.7%) whereas the comparative curriculum was the least used one (I) research only (3.2%) .

المقدمة:

يواجه حقل التربية والتعليم في الوقت الراهن تحديات العصر والتي من أهمها كيفية التواؤم مع التغير الحاصل نتيجة الثورة في المعرفة والمعلومات، والتي تعد معيار الرقي الإنساني في الطور الحالي من تقدم البشرية.

فقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر في عام ٢٠٠٣م إلى أن عمليات نشر المعرفة في البلدان العربية في مختلف مجالاتها تعتريها صعوبات عديدة، ومن هذه المجالات مجال التعليم، ويعد تردي نوعية التعليم المتاح هو التحدي الأهم بحيث لا يفقد التعليم هدفه التنموي والإنساني الرامي إلى تحسين نوعية الحياة وتنمية قدرات الإنسان الفكرية والخلقية (فرجاني، ٢٠٠٣: ٢٥).

ومما لا شك فيه أن الحركة العلمية في المملكة العربية السعودية قد خطت خطوات جيدة في هذا السبيل، حيث يوجد الآن العديد من المجلات العلمية العامة، والمتخصصة، التي أصبح لها دور فعال في تنشيط الحركة الثقافية، وفي توصيل الأفكار العلمية مباشرة إلي القارئ العادي أو المتخصص في أحد المجالات العلمية، سواء كان هذا المجال اجتماعيا، أو اقتصاديا، أو سياسيا، أو صحيا، أو تربويا، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: المجلات التي تصدرها الجامعات (كمجلة جامعة أم القرى، ومجلة الإدارة العامة، ومجلة جامعة الملك سعود).

وقد اهتمت الجامعات والمعاهد المتخصصة بتخصيص أقسام ومراكز للبحوث بهدف القيام بالمهام المختلفة المتعلقة بالبحث العلمي، والذي يظهر في أشكال ثلاثة من الإنتاج الفكري المحكم هي:

الأول: بحوث ودراسات تنشر مفصلة لدى ناشر معين، ولا علم لأحد بها، إلا اللجنة الثلاثية التي تفحص الإنتاج العلمي، حيث لا يطبع منها سوى أعداد محدودة لأنها أعدت أصلا لهذا الغرض.

الثاني: أبحاث ودراسات تقدم إلى ندوات ومؤتمرات، وتلك الأبحاث والدراسات عادة ما تنشر عن طريق الجهات المنظمة لهذه الندوات والمؤتمرات.

الثالث: بحوث ودراسات تنشر في دوريات متخصصة، كالمجلات والإصدارات العلمية وغيرها (أبو العينين، ١٩٨٦: ١١٠).

وما يعنينا هنا من هذه الأشكال هو الشكل الثالث والمتمثل في البحوث والدراسات التي تنشر في دوريات متخصصة كالمجلات المحكمة، والتي من ضمنها مجلة جامعة الملك سعود موضوع الدراسة وهي مجلة تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية، كالعلوم التربوية، والإدارية، والاقتصادية، والاجتماعية.

وقد نشر في هذه المجلة -منذ صدورها في سنة ١٤٠٩هـ وحتى إجراء هذا البحث- العديد من الدراسات المتعلقة بمجال أصول التربية، والتي تبحث في القضايا والمشكلات التربوية التي قد تكون عائقا تنعكس آثاره السلبية على برامج وسياسات واستراتيجيات العملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية، وذلك بهدف التوصل إلى حلول مقترحة من شأنها تحقيق نهضة تعليمية وتربوية تساير مجريات العصر وتساهم في دفع عجلة التنمية.

وعليه فإن اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية تحتاج إلى إجراء المزيد من الدراسات التحليلية للوقوف على القيمة العلمية التي احتوتها تلك البحوث، لذلك كانت هذه الدراسة التي حاول الباحث من خلالها التعرف على اتجاهات الباحثين أثناء تناولهم للموضوعات والقضايا التربوية، وما هي وسائلهم البحثية التي اتبعوها لتحقيق أهداف دراساتهم وأبحاثهم، بالإضافة إلى التعرف على ما اقترحوه من حلول للتغلب على المشكلات التربوية أو الحد منها على أقل تقدير، وما هي الدراسات التي يرون ضرورة إجرائها للرقي بالعملية التعليمية في المستقبل.

أدبيات الدراسة

البحث التربوي جزء لا يتجزأ من حركة البحث العلمي، مهمته أن يزيد من فهمنا للظاهرة التربوية، وأن يساعد على إيجاد حلول أفضل للمشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية، وأن يحسن من أداء تلك المؤسسات، كما أن تطوره يساعد على إحداث تراكم معرفي يؤدي إلى تكوين تراث تربوي على مر السنين (عطاري،٢٠٠٤ : ١٦١).

ومن هنا كان لابد من إخضاع البحث التربوي للبحث، وذلك باستخدام مناهج وأدوات خاصة لهذا الغرض، ومن ذلك ما يعرف بالتحليل البعدي للبحوث (Meta analysis research and synthesis) الذي يستخدم أدوات التحليل الكمي و الكيفي، ومن ذلك استخدام المنهج البيبليومتري (Bibilometric MethodoIogy)، الذي يستخدم المعالجة الكمية لخواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصي اتجاهات الأدب التربوي، وإلقاء الضوء على اهتمامات الباحثين، ومدى مواكبتهم للجديد في ميادين المعرفة، والمناهج البحثية التي يستخدمونها وما إلى ذلك (المالكي،١٩٩٧: ٥٤ نقلا عن: Keeves ١٩٨٨).

والنتاج البحثي يجد طريقة إلى القارئ من خلال قنوات اتصال مختلفة مثل الكتب والمجلات (المحكمة بالذات) ورسائل الماجستير والدكتوراه ومحاضر المؤتمرات والندوات.

وعند القيام بعملية تحليل النتاج البحثي قد يقتصر الباحث على قناة من هذه القنوات أو يتناولها جميعا وفقا للظروف والإمكانيات وبعض الاعتبارات التي يقدرها الباحث، والرسائل الجامعية من أهم تلك القنوات، فهي تنجز من قبل طلاب يعملون للحصول على درجة علمية تحت إشراف أساتذة يمثلون مراجع في تخصصاتهم، وتخضع لعمليات تمحيص متعاقبة منذ أن تكون فكرة في رأس الطالب حتى تتحول إلى مخطط فعمل متكامل، ويفترض في الرسائل أن تستخدم مناهج البحث العلمي، وأن تسهم في حركة البحث العلمي، وأن تقدم إضافات إلى المعرفة المتخصصة. ولذلك تشكل رسائل الدكتوراه والماجستير رافدا أساسيا من روافد تطوير المعرفة يسهم في بناء تراث ثقافي تراكمي يبني عليه القادمون من الباحثين آرائهم وأفكارهم، كما أنها تعكس مستوى

واتجاهات البحوث في حقل من الحقول. هذا عدا عن تأثير الرسالة في الباحث نفسه وبحوثه المستقبلية وفي الأفراد المنتمين إلى الحقل ككل (الهندي والسناني، ١٤١٤ : ١٦٠).

ومن هنا يتم من حين لآخر فحص الرسائل العلمية للتعرف على الأمور التي تعني المهتمين من الأكاديميين والممارسين في حقل من الحقول المعرفية.

وقد لاحظ الباحث أن العديد من الدراسات السابقة قد بحثت في مجال الاتجاهات، كاتجاهات الجمهور أو الطلاب إزاء قراءة الصحف أو المجلات أو الكتب أو اتجاهات وسائل الإعلام المختلفة- مقروءة ومسموعة ومرئية إزاء قضية أو مشكلة اجتماعية أو سياسية أو ثقافية، كما لاحظ أيضا أن هناك الندر القليل من الدراسات التي تعرضت للبحث العلمي بوجه عام. وبالرغم من أهمية البحث العلمي في مجال أصول التربية، إلا أنه لا يتوافر على حد علم الباحث سوى الندر القليل من الدراسات التي تتعلق بصفة مباشرة باتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية، ولهذا سوف يشير الباحث إلى بعض من الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية التي تخدم وتتصل بمشكلة الدراسة الحالية سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

فقد أجرى ثابت (١٤٢٣هـ) دراسة تحليلية هدف منها التعرف على أهم القضايا التربوية المثارة في الصحف السعودية اليومية، والمحاور الرئيسية لتلك القضايا، وتحديد أهدافها واتجاهاتها ومصادر الاستشهاد لها، بالإضافة إلى محاولة التعرف على الكيفية التي تمت بها معالجة هذه القضايا وذلك من حيث: الموقع، والمساحة، وفنون التحرير المستخدمة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بطريقة تحليل المحتوى. وخلصت الدراسة إلى أن: اتجاه القضايا التربوية في هذه الصحف كان مؤيدا للأهداف الاستراتيجية العامة للتعليم والإعلام في المملكة العربية السعودية. وأن اهتمام الصحف اليومية السعودية بالقضايا التربوية كان بهدف جذب القراء، وليس بهدف الاهتمام بها والمشاركة فيها، وبالتالي أظهرت الدراسة ضعف المعالجة الصحفية للقضايا التربوية.

كما أجرى كل من الخميسي وزهران (١٤٢٣هـ) دراسة عن اتجاهات الأدب التربوي في مجلة (دراسات تربوية) بهدف التعرف على أهم المجالات التخصصية التي عبرت عنها المادة المنشورة في مجلة دراسات تربوية، وأهم خصائص التصنيف المنهجي للمادة المنشورة في هذه المجلة، بالإضافة إلى تحديد الوزن النسبي لهذه المادة، وأهم القضايا البحثية التي تناولتها، والخصائص المنهجية، وأخيرا معرفة إلى أي مدى تمثل المادة المنشورة الخريطة الجغرافية للباحثين ودرجاتهم العلمية المختلفة. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي بطريقة المسح الشامل، كما لجأ الباحثان إلى أسلوب تحليل مضمون المادة المنشورة، ولا سيما في الأجزاء الخاصة بالمنهجية التي اتبعها الباحثون والكتاب وذلك بغرض تصنيف الدراسات المنشورة منهجيا. وقد أسفرت الدراسة عن أن اختلاف في الأوزان النسبية للمجالات التخصصية التربوية (أصول

التربية، علم النفس، المناهج وطرق التدريس) من حيث تمثيل المادة المنشورة في المجلة. وأن المادة التربوية المنتمية إلى مجال أصول التربية كانت أكثر شيوعا في أجزاء المجلة الستة عشر، بينما كانت المادة المنتمية لمجال المناهج وطرق التدريس أقلها شيوعا. وأن أهم القضايا البحثية التي تناولتها المادة المنشورة في المجلة هي: فلسفة التعليم وأهدافه السياسة التعليمية الإدارة التربوية التعليم والتنمية.

وقام المهنا (١٤٢٢هـ) بدراسة هدفت تحديد القضايا التربوية التي طرحتها صحيفة الرياض في الفترة من ١٤١٦/١/١هـ إلى ١٤١٨/١٢/٣٠هـ، وتحديد الكيفية التي طرحت بها تلك القضايا، والوقوف على مدى تفاعل التربويين وجمهور القراء مع هذه القضايا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث اختار صحيفة الرياض عينة مصدر، والفترة الزمنية من ١٤١٦/١/١هـ إلى ١٤١٨/١٢/٣٠هـ عينة زمنية، وقام باختيار عينات فئات التحليل لتجيب عن أسئلة الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر القضايا التربوية التي طرحتها صحيفة الرياض هي تلك المتعلقة بالإدارة التربوية، والمعلمين، و الطلاب. وأن أكثر الأشكال الصحفية التي طرحت من خلالها القضايا هي: الزاوية الصحفية، المقال، التحقيق، الكاريكاتير، التعقيب. وأن أكثر المصادر طرحا وتعقيبا لكل قضية تربوية هم: التربويون، يليهم محررو الصحيفة، ثم غير التربويين. وأن أكثر المساحات الصحفية استخداما لنشر القضايا التربوية كانت: المساحة (أقل من ربع صفحة)، ثم المساحة (أكبر من ربع صفحة)، ثم المساحة (نصف صفحة).

أيضا قامت الخليوي (١٤٢٢هـ) بدراسة تحليلية هدفت إلى معرفة واقع رسائل الماجستير التي أجيزت في الفترة من عام ١٤١٠-١٤٢٠هـ في مجال تقنية التعليم، في المملكة لعربية السعودية، كما هدفت إلى تحديد الاتجاه العام لنتائجها، وأوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج البحوث التجريبية والقضايا الملحة لأبحاث رسائل الماجستير في هذا المجال. وقد استخدمت الباحثة أسلوب «دراسة التحليل البعدي ذات الطابع التوضيحي» وذلك بطريقة (جلاس) للتحليل البعدي، وكذلك أسلوب تحليل المحتوى. وقد أسفرت الدراسة عن: أن أكبر عدد من الرسائل صدر من المؤسسات التعليمية الموجودة في الرياض. وأن أكثر فئات الجماهير التي استهدفتها الرسائل كانت فئة الطلاب والطالبات في مراحل التعليم المختلفة، عدا مرحلة رياض الأطفال. وأن المعوقات الأكثر ورودا في الرسائل كانت نلك المتعلقة بقلة الدراسات والبحوث المعنية باستخدام التقنية التعليمية وسبل تطويرها. وأن المؤسسات التعليمية التي اقترح الباحثون توجيه الدراسات لها مستقبلا كانت المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

وأجرى الهندي والسناني (١٤١٣هـ) دراسة هدفت إلى محاولة التعرف على اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥-١٩٩٠م) مع التركيز على العوامل التالية: الجامعات المتخرج منها، وسنوات

التخرج والتركيز المعرفي، والوسائل البحثية المستخدمة لجمع المعلومات، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات والمعلومات، وعدد الصفحات، والجنس (رجال/نساء)، ومسمى الدرجة العلمية. ولأجل ذلك قام الباحثان بعمل مسح شامل لرسائل الدكتوراه المنجزة ما بين عامي (١٩٦٥-١٩٩٠م) والمسجلة على شرائط الميكروفيش في مكتبة جامعة الملك سعود، واستخدمت استمارة استبيان لتفريغ المعلومات من هذه الرسائل، وتحليل محتواها من خلال أسلوب تحليل المحتوى. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن رسائل الدكتوراه التي تم بحثها تغطي معظم التخصصات المعرفية في حقل الإدارة العامة، وتستخدم أساليب متعددة لجمع المعلومات والبيانات، كما تستخدم أساليب إحصائية مختلفة للتحليل. وأنها ساهمت في التركيز على الوضع الذي تضطلع به الإدارة العامة في ترجمة الإرادة السياسية في شتى المجالات الحياتية للمجتمع. وقد اتضح من خلال فحص الرسائل محل الدراسة وجود بعض جوانب القصور في هذه الرسائل، سواء فيما يتعلق بالتركيز المعرفي، أو أسلوب التحليل، أو استخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة.

وقام الحربي (١٤١٣هـ) بدراسة استهدفت التعرف على نوع وطبيعة العلاقة بين البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية، وإلى أي حد يتناول البحث التربوي قضايا التعليم من واقع رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجازتها كليات التربية في المملكة أو خارجها. هذا بالإضافة إلى التعرف على المتطلبات التي يمكن في ضوئها ترشيد سياسة البحث التربوي لمواجهة تلك القضايا التعليمية، وذلك للتوصل إلى التصور الذي يمكن اقتراحه لتوثيق العلاقة بين البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق استبانة على عينة من المسؤولين عن التعليم، وكذلك على عينة من المسؤولين عن التربية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدد من القضايا التعليمية التي تعد من أهم القضايا من وجهة نظر المسؤولين عن التعليم والمسؤولين عن التربية، حيث مثلت الأهمية الأولى لدى العينتين معا. من تلك القضايا على سبيل المثال: (التخطيط للسياسة التعليمية بالمملكة في ضوء أهداف المجتمع النابعة من الإسلام، ودور التعليم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، سياسة القبول في المراحل التعليمية المختلفة...).

كما أعد حسن (١٤١٢هـ) دراسة تحليلية هدفت إلى تصنيف البحوث التربوية التي أجريت في البحرين وتحديد موضوعاتها الأساسية ومعرفة آراء الباحثين حول معوقاتها مع تقديم مقترحات تسهم في تطويرها وربطها بالقرارات التربوية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة على عينة من الباحثين التربويين حول العوامل التي تعوق البحث التربوي وتحد من فاعليته في اتخاذ القرار. وتوصلت الدراسة إلى أن البحث التربوي في البحرين يرتبط بالميدان التعليمي في موضوعاته ويحاول أن يسايره بدلا من اختراقه وتطويره. وأن غالبية البحوث محل الدراسة تتبنى مناهج تعتمد على

الوصف والتحليل الاستبانات والمقابلات، ومجال التجريب الميداني فيها قليل جدا. وأن البحوث التربوية تحصر نفسها في موضوعاته عامة أشبعت بحثا من قبل الباحثين الآخرين في البلاد العربية الأخرى. وأن البحث التربوي في البحرين شأنه شأن البحث التربوي في البلاد العربية يعاني من مشكلات متعددة أبرزها: غياب المناخ العلمي المناسب للبحث، وقلة مصادر المعرفة والانفصال بين الباحثين وصانعي السياسة، وغياب السياسة الوطنية للبحث، قلة الموارد المالية.

وأعد عبدالمنعم (١٤١١هـ) دراسة استهدفت التعرف على خصائص البحوث والاتجاهات المستقبلية لها في مجال التدريس المصغر من خلال تحليل النتائج وذلك في الفترة من عام ١٩٦٣م حتى منتصف عام ١٩٩١م. وقد اعتمدت هذه الدراسة منهج الدراسات المسحية التحليلية التي تعتمد علي تحليل المحتوى لعينة مكونة من (٥٤) بحثا، عبارة عن (٣٩) بحثا أجنبيا و (١٥) بحثا عربيا. واقتصرت عملية التحليل على عناصر محددة في تقرير كل بحث هي: تحديد المشكلة، وأهداف البحث، والتصميم التجريبي، والعوامل المستخدمة (المستقلة والتابعة)، ونتائج البحث. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها على سبيل المثال لا الحصر: أن مهارة توجيه الأسئلة والمهارات العامة قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة (٢٦٠٣) من مجموع تكرارات البحوث، وأنه يوجد بحثان فقط من (٥٤%) بحثا قد تناولا مهارة استخدام الوسائل التعليمية، كما أشارت النتائج المرتبطة بالعوامل المستقلة ومستوياتها إلى أن هذه العوامل المستويات تختلف تبعا لاختلاف فئة البحث حيث اتضح ان جميع بحوث الفئة الأولى -التي تهدف إلى تحديد فاعلية التدريس- قد تناولت مدخل التدريب كعامل مستقل حيث بلغت نسبتها (١٠٠%)، أما بالنسبة لبحوث الفئة الثانية ـ بحوث تهدف إلى تحديد العوامل التي تؤثر في فاعلية التدريس المصغر ـ فقد اتضح أن مصدر الرجع احتل كعامل مستقبل المرتبة الأولى حيث بلغت نسبة البحوث (٥٠%) من الفئة نفسها. كما أشارت النتائج إلى أن المتغيرات التابعة لا تختلف باختلاف فئة البحوث سواء كانت تهدف إلى تحديد فعالية التدريس، أو كانت تهدف إلى تحديد العو امل التي تؤثر على العملية التدريسية. وأشارت الدراسة أيضا إلى أن أكثر أنماط التصميمات التجريبية استخداما هو التصميم المعروف باسم: "تصميم المجموعة الضابطة ذي الاختبار البعدي، حيث بلغت نسبة استخدامه (٣٧,٤%)، يليه التصميم: «مجموعة ضابطة مع اختبارين قبلي وبعدي» وبلغت نسبته (٢٤,٧%).

كما قام بها أبو عرايس(١٤١٠هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية في معالجة مشكلات التعليم، وتطوير بعض جوانبه، وذلك بغرض الوصول إلي أهم الوسائل التي تساعد في التغلب علي هذه المعوقات، كذلك التعرف على أهم القضايا التربوية التي تحتاج إلي دراسة من وجهة نظر القائمين على وضع السياسة التعليمية والمنفذين لها. وقد استخدم الباحث منهجين للبحث هما: منهج البحث التاريخي والمنهج الوصفي، كما استخدم أداتين

من أدوات البحث هما: معيار لتقويم نتائج وتوصيات البحوث لبيان مدى إمكانية تطبيقها في الواقع العملي. واستبانة تم تطبيقها على عينة من الخبراء في التعليم للتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث في الواقع. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها على سبيل المثال: وجود ضعف في الصلة بين كليات التربية والمؤسسات التعليمية، وقلة اهتمام وسائل الإعلام بإلقاء الضوء على نتائج و توصيات البحوث التربوية، وندرة المؤتمرات التربوية بصفة عامة وعدم القائها الضوء على نتائج وتوصيات بحوث تلك الكليات، مع قلة معالجة البحوث التربوية للمشكلات الواقعية التي يعاني منها المسؤولون عن التعليم...،.

وأعد الرشيد، والعاني (١٤٠١هـ) دراسة هدفت إلى تناول البحث التربوي بالدراسة والبحث من منطق أن هذا النوع من البحث يواجه أزمة شديدة على المستويين العالمي والعربي تتمثل في مجموعة معوقات تحد من فعاليته. وتأسست الدراسة بناء على: ملاحظة ظاهرتين ترتبط كل منهما بالأخرى. كانت الأولى هي التناقض في نتائج البحث التربوي، والثانية هي الفجوة بين نتائج البحث التربوي، وتطبيق تلك النتائج من قبل ممتهني التعليم. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ضعف اهتمام المختصين بالتربية بالبحوث وبخاصة من قبل الذين يتفرغون للتدريس بالجامعات، وعدم توافر الرؤية الشاملة لدى كثير من الباحثين وما ينتج عن ذلك من تأثير سلبي على مستوى البحوث التي يجرونها، وعدم الدقة في ذكر حدود البحث مما يؤدي بالبحث إلي الوصول الى تعميمات مبالغ فيها، وصعوبة ايجاد أو بناء أدوات قياس تتصف بالموضوعية والصدق والثبات في معظم البحوث التربوية.

وأعد مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٠٠هـ) دراسة استهدفت معرفة المشكلات التعليمية التي يرى رجال التعليم في المملكة العربية السعودية ضرورة أن يتجه إليها البحث التربوي، ودرجة الأهمية التي يعطيها المسؤولون عن التعليم في المملكة لكل مشكلة من هذه المشكلات التي يرون أنها تشكل موضوعا للبحث التربوي. وقد اعتمدت هذه الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت استبانة اشتملت على خمسين مشكلة، رتبت تنازليا من حيث الأهم فالأقل أهمية ... وهكذا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في اقتراح العديد من البرامج طويلة المدى لاستراتيجية البحث التربوي في المملكة العربية.

وقام كورف ونلسون (Coorough، Galleen ،Jack Nelson ،١٩٩٧) بدراسة بعنوان: "الرسائل الجامعية في التربية بين ١٩٥٠ و ١٩٩٠م في مدينة نيويورك". حيث تم تحليل محتويات (١٠٢٧٩) ملخص دراسة جامعية في التربية تم نشرها في «ملخصات الرسائل الجامعية العالمية تلك الفترة في المجالات التالية: (الإدارة التعليمية ، الإرشاد والنصح ، التعليم العالي، التربية البدنية، علم النفس التربوي، تدريب المعلمين). وهدفت الدراسة إلى معرفة وتحديد الاتجاهات والتغيرات في البحث خلال

(١٩٥٠-١٩٩٠م). ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ان الرسائل الجامعية في مجال الإدارة التعليمية هي الأكثر تكرارا عبر السنوات حيث مثلت (٣٦%) من إجمالي الرسائل، وبالنسبة لتصميم البحوث فقد أوضحت الملخصات زيادة وسيطرة التصميم الوصفي خاصة في الدراسات الميدانية إذ بلغت نسبته (٣٣%) ويليه التصميم التجريبي ثم تحليل المحتوى، و اتضح أن أكثر من (٢٤%) من الرسائل الجامعية لم تتضمن أي تحليل إحصائي وخاصة في مجال الدراسات التاريخية أما الدراسات التي استخدمت التحليل الإحصائي فقد ركزت على استخدام نموذج تحليل التباين (ANOVA) بنسبة (٣٣%) يليه استخدام نموذج التكرار بنسبة (١٧%)، كما اتضح أن حوالي (٣١) من الرسائل فشلت في ايجاد نتائج ذات دلالة إحصائية، بينما (٦٩) من كتاب الرسائل الجامعية من بين كل الدراسات والرسائل وكل مجالات التخصص وجدوا في الغالب ـ نتائج ذات دلالة إحصائية، إضافة إلى أن معظم الخصائص التي درست في الرسائل الجامعية ـ محل الدراسة لم تتغير كثيرا منذ عام ١٩٥٠-١٩٩٠م.

كما قام إلمور وزملاؤه (Elmore, Patricia B, Wochlke, Paulal: ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى إجراء تحليل محتوى ثلاث مجلات متخصصة في مجال البحوث والدراسات التربوية نشرها: (اتحاد الأبحاث التربوية الأمريكي)، وذلك بهدف عرض وتنقيح -أو مراجعة- المناهج والطرق والأساليب الكمية، والنوعية المستخدمة في البحوث، والدراسات التربوية في تلك الفترة. هذا بالإضافة إلى تقييم ودراسة كل المقالات التي ظهرت في هذه المجلات الثلاث من عام ١٩٧٨م إلى عام ١٩٩٥م (والتي بلغ عددها ١٧١٥مقالا). وقد توصلت الدراسة إلي أن النتائج التي تم التوصل إليها تعد منسجمة مع نتائج دراسات أخرى. وأن أكثر مناهج التحليل المستخدمة في هذه (الدراسات) هي: تحليل التباين، تحليل التغاير، الانحدار المتعدد، الارتباط الثنائي، الإحصاء الوصفي، التحليل متعدد التغير، الإحصاء غير المرتبط بأدوات قياس واختبار. إضافة إلى أن الاختلاف الرئيسي في المنهجية السائدة هو الزيادة في الطرق النوعية المستخدمة.

أما دراسة واد (Wade, Rahhma C. :١٩٩٣)، فقد استهدفت معرفة التقييم المنظم لنوعية تقارير تحليل المحتويات المنشورة في ثلاث مجلات رئيسة للعلوم الاجتماعية من يناير ١٩٨٢م إلى أكتوبر ١٩٩٢م، هذا بالإضافة إلى تزويد الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والذين يرغبون في عمل أبحاث تحليل المحتوى بالمعلومات الوصفية الخاصة بدراسات كتب العلوم الاجتماعية خلال الأعوام العشرة الأخيرة. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أن (٨٨%) من الباحثين توصلوا لنتيجة واحدة وهي أن الموضوع الخاضع للدراسة لم يحظ بالاهتمام الذي يستحقه، وأن (٨%) دراسات ادعت بأنه توجد أخطاء أساسية (حقائق) عن الموضوع في الكتاب. أما في مجال التوصيات فقد تركزت نسبة (٨٠) وجهت منها للمعلمين، من أبرز تلك

التوصيات: أن على المعلمين استكمال النقص في الكتب عن طريق وسائل التدريس الإبداعي والمواد التكميلية، وأن على الباحثين من المعلمين تحسين نوعية دراسات تحليل المحتوى، مع ضرورة أن يتعاون المعلمون مع الباحثين والمسؤولين والمؤسسات التربوية لتعزيز وإصلاح وتطوير الكتب المدرسية والجامعية للوصول إلى تدريس مبدع وخلاق للعلوم الاجتماعية.

كما أجرى وانج سن وزملاؤه (1900: Wang, Margaret C. and others دراسة استهدفت تسجيل النتائج والتوصيات المستمدة من دراسات سابقة في مجال التعليم والمتعلقة بمؤثرات التعليم ومتغيرات عديدة متعلقة بعملية التعلم بما في ذلك المقدرة على المعرفة ومخرجات التدريس الفعالة. وقد خلصت الدراسة إلى أن متغيرات السياسات التربوية البعيدة الصلة أو المدى تعتبر افل أهمية أو تأثيرا على مخرجات التدريس/التعليم مقارنة بـ: كمية ونوعية التعليم، البيئة المنزلية، أو خصائص التلاميذ. وأن أحجام التأثير تزيد مع مستوى التعقيد المتعلق بالمهام التربوية، وبالفحص الدقيق فإن أحجام التأثير هذه قد تكون في أغلب الأحيان بسبب التذبذب العالي بين الذكور بدلا من ردها إلى فروقات في الوسط الحسابي. أما الأسباب الكامنة وراء وجود تذبذب عال بين الذكور فإن هذا مجال دراسة أخرى.

كما أجرى أيضا إلمور وزملاؤه (Elmore, Patrici ؛ Woehlke, Paula: 1988) دراسة هدفت إلي التعرف على الملخصات التي تتم بشكل دوري وتهتم بالأساليب والمناهج المستخدمة في أهم المجلات بهدف مساعدة الأساتذة المتخصصين في مجال (البحوث التربوية). وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: أن أكثر المناهج استخداما مرتبة تنازليا على النحو التالي: تحليل التباين، تحليل التغاير، الارتباطات متعددة المتغيرات، اختبار (T-test)، الانحدار المتعدد، التغيرات المتعددة (multivariate)، وأساليب القياس اللابارامترية. وبالنسبة لمجلة البحوث التربوية الأمريكية (AEFJ) فيكون الترتيب على كالتالي: تحليل التباين، تحليل التغاير، الانحدار، متعدد التغير، أساليب قياس المتعدد، الارتباط ثنائي التغير اللابارامترية، اختبار (T-test). أما بالنسبة للمجلات الثلاث كمجموعة، فإن خمسة من المناهج السبعة التي تعد الأكثر شيوعا واستخداما يتم تدريسها في معظم دورات الإحصاء (دورتين متتاليتين) لطلاب الدكتوراه، واتضح أنه لم تتم تغطية المتغيرات المتعددة (multivariate)، ولا أساليب القياس اللابارامترية بصورة شاملة. وهكذا يتضح أن طلاب الدراسات العليا لا ينالون إعدادا وتدريبا جيدا.

وأعد كيندي (Kennedy, Robert L : ١٩٨٨) دراسة هدفت إلى تحديد أكثر الأساليب الإحصائية استخداما في الأبحاث التي تم فحصها، والتي استخدمت طرقا استدلالية هي: تحليل التباين، الارتباط، اختبار ت، تحليل التباين المتعدد، الانحدار المركب، مربع كاي، المقارنات المتعددة، تحليل التباين والتغاير، تحليل العوامل، تحليل

التمايز، تحليل لوغرتمات خطي، تحليل المسار. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بطريقة تحليل المحتوى حيث قام بتحليل محتويات مجموعة مختارة من مجلات الأبحاث التربوية وعددها (٦٧) مجلة. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أنه بالنسبة لمعلم أو مشرف الأبحاث الذي يعني بمناقشة الطرق المطبقة حاليا في مجال الأبحاث التربوية وفصول تدريس الإحصاء فهذه الطرق والأساليب تستحق الاهتمام بها. وبما أن هذه القائمة من الأساليب الإحصائية ليست نهائية (كاملة ومؤكدة)، فإن الأدبيات المشار إليها اهتمت وركزت على الطرق الأولى العلنية في هذه القائمة.

وأخيرا، يتضح أن جميع الدراسات التي تم عرضها اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى، باستثناء دراسة (أبو عرايس،١٤١٠هـ) التي استخدم فيها منهجان هما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، ودراسة (الخليوي،١٤٢٢هـ)، حيث استخدمت فيها الباحثة أسلوبين لجمع البيانات والمعلومات، الأول هو أسلوب جلاس للتحليل البعدي، والثاني هو أسلوب تحليل المحتوى، علما بأن غالبية الدراسات السابقة التي تم عرضها أعتمد فيها الباحثون أسلوب تحليل المحتوى، كما تبين أن الأداة المستخدمة لجمع البيانات في جميع تلك الدراسات هي استمارة الاستبيان. و يلاحظ تنوع مجتمع الدراسات السابقة ما بين صحف ومجلات ودراسات عليا وأفراد.

كما أجمع الباحثون على أهمية وحيوية وظيفتي التدريس والبحث العلمي في الجامعات حيث أن لهما دورين مهنيين تربطهما علاقة تكاملية، وكل منها يعزز الآخر ويدعمه.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة موضوعها، ومنهجها حيث طبقت أغلبها المنهج الوصفي المسحي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، كذلك تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجال التطبيق مثل دراسة: (ثابت،١٤٢٣هـ- المهنا،١٤٢٢هـ- الخليوي،١٤٢٢هـ- الهندي والسناني،١٤١٣هـ- الحربي،١٤١٣هـ) حيث طبقت جميعها على البيئة السعودية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية، وهذا ما لم تتطرق اليه الدراسات السابقة، هذا بالإضافة إلى اختلاف أهدافها، وأيضا مجتمعها المتمثل في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود، لما لهذه المجلة من أهمية في المجال التربوي، ودور هام وبارز في نشر البحوث وإشاعتها بين المتلقين (السالم،١٤٢٥هـ: ١٣٢)، كذلك تختلف في مجال تطبيقها مع بعض الدراسات التي طبقت في جمهورية مصر العربية، أو في الولايات المتحدة الأمريكية.

هذا وقد تمكن الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة أن يستفيد منها في إثراء الإطار النظري لدراسته الحالية، وفي بناء وتطوير أداة جمع المعلومات والبيانات.

مشكلة الدراسة:

تأتي قضايا التربية والتعليم على رأس التحديات التي تواجه المجتمعات في واقعنا المعاصر، وذلك استجابة لمعطيات ثورة المعلومات في القرن الحادي والعشرين والتي تنمو بسرعة مذهلة.

وإذا كانت المملكة العربية السعودية لها خصوصيتها المتمثلة في التزامها بالإسلام شريعة ومنهج حياة، فإن هذه الخصوصية تلقي مسؤولية عظيمة تجاه النظام التربوي والتعليمي تتمثل في توظيف البحوث التربوية وتفعيل دورها إزاء هذا النظام، و هذا -في نظر الباحث- يعد تحديا حقيقيا يهدف إلى الاستفادة القصوى من خبرات المتخصصين في المجال التربوي وخاصة المؤلفين والكتاب والباحثين، ونشر إنتاجهم العلمي في المجلات المتخصصة خاصة تلك التي تصدرها المؤسسات التعليمية.

على ضوء ما تقدم يظهر جليا ما للمؤلفات والدراسات العلمية والبحوث من أهمية في المجالات التربوية المختلفة، وما للمجلات العلمية المتخصصة خاصة تلك التي تصدرها الجامعات والمعاهد التعليمية من دور رئيس وحيوي في نشر مضامين تلك البحوث والدراسات وإشاعتها بين المتلقين وإتاحة الفرصة لهم لكي يقرؤوها أكثر من مرة، لذلك تعد تلك المجلات واحدة من أنسب وسائل الإعلام لعرض قضايا الرأي العام خاصة القضايا ذات العلاقة بأصول التربية التي تحتاج إلى إعمال الفكر والتروي من خلال البحوث والدراسات التي تثير تلك القضايا وتناقش جوانبها المختلفة. من هنا فإن مشكلة هذه الدراسة يمكن بلورتها في السؤال الرئيس التالي: «**ما اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود؟**».

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة أساسا إلى التعرف على «**اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود**» وذلك من خلال الاجابة على الأسئلة التالية:

١-ما أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي تناولها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية؟

٢-ما الوسائل البحثية (المنهج، الأداة، الأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية؟

٣-ما أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون أثناء تناولهم للموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بمجال أصول التربية؟

٤-ما أبرز الدراسات المستقبلية المقترحة الواردة في البحوث التربوية ذات العلاقة بمجال أصول التربية المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تبحثه وهو: «**اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية**» ، **ويمكن إيجاز أهمية الدراسة في النقاط التالية:**

١- الوقوف على أهم القضايا التربوية التي تناولتها البحوث (محل الدراسة).
٢- تناولها لموضوع قلما تناوله الباحثون على حد علم الباحث -في مجال أصول التربية.
٣- ما تقدمه من مساهمات متوقعة لنتائجها في مجال البحث التربوي، والتي على ضوئها يمكن التوصل إلى حلول مقترحة من شأنها أن ترقى بالمستوى التربوي والتعليمي.

حدود الدراسة

١ - اقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة، في محاولتها تحديد اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود.
٢ -كما اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على البحوث والدراسات الواردة في أعداد المجلة التي تصدرها جامعة الملك سعود الكائنة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.
٣ – واقتصرت الحدود الزمانية على جميع أعداد المجلة الصادرة في الفترة ما بين عامي ١٤٠٩هـ (أي منذ بداية إصدار العدد الأول للمجلة)، وحتى إصدار سنة ١٤٢٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

١ -**اتجاهات:** ويقصد بالاتجاهات في هذه الدراسة: طرق وأساليب التفكير التي اتبعها الباحثون وساروا في إطارها أثناء إعداد دراساتهم أبحاثهم في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود.
٢ -**البحث التربوي:** ويقصد بالبحث التربوي في هذه الدراسة: ذلك النوع من البحوث العلمية الهادفة إلى التقصي المنظم للمعلومات ذات العلاقة ببعض المشكلات التربوية، وذلك بأسلوب علمي مناسب، بقصد التأكد من صحة هذه المعلومات، أو تعديلها، أو إضافة الجديد لها، ومن ثم التغلب على هذه المشكلة أو الحد منها على أقل تقدير.
٣ -**أصول التربية:** يقصد بأصول التربية في هذه الدراسة: تلك الأسس والركائز العلمية التربوية المستمدة من النظريات والدراسات والتجارب العلمية في مجالات التربية المختلفة، والتي تهدف إلى وضع العملية التربوية في إطار من القيم والعادات والتقاليد والسياسات الاجتماعية.
٤ -**مجلة جامعة الملك سعود:** وهي مجلة دورية محكمة، تصدر كل ستة شهور (أي نصف سنوية) تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، تنشر أنواعا معينة من المواد العلمية منها البحوث والدراسات في كافة مجالات المعرفة كالمقالات

الاستعراضية، نقد الكتب، الخطابات والملاحظات، والنتائج الأولية (مجلة جامعة الملك سعود،١٤١٤:١).

منهج الدراسة: فيما يتعلق بالقسم الأول والخاص بالدراسة النظرية أو ما يسميه البعض (أدبيات الدراسة) استعان الباحث بالمنهج الوثائقي، أما فيما يتعلق بالقسم الثاني والخاص بالدراسة التطبيقية، فقد استخدم فيه الباحث المنهج التحليلي حيث وظف أسلوب (تحليل المحتوى).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث التربوية في مجال أصول التربية وعددها (٣١)بحثا، منشورا في (٣٤)عددا من مجلة جامعة الملك سعود، والتي تم إصدارها منذ بداية نشأتها في عام ١٤٠٩هـ وحتى تاريخ إجراء هذه الدراسة في عام ١٤٢٥هـ.

عينة الدراسة: تمثل عينة الدراسة كامل مجتمع الدراسة.

إجراءات الدراسة: قبل أن تصل هذه الدراسة إلى صيغتها النهائية فقد مرت بعدد من المراحل والخطوات الإجرائية التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١- قام الباحث بالمسح المكتبي وذلك بالاطلاع علي بعض المؤلفات العلمية والأدبية والدراسات السابقة وما كتب من مقالات وأبحاث في بعض الدوريات والندوات العلمية الموثقة والرسمية، مما أتاح للباحث فرصة كبيرة في تكوين أكبر عدد ممكن من الآراء والأفكار التي يمكن طرحها في شكل أسئلة أو عبارات في أداة الدراسة.

٢- قام الباحث بالاتصال والتنسيق مع عدد كبير من رجال العلم والأكاديميين المتخصصين في هذا المجال للاستفادة من أفكارهم وآرائهم بما يخدم موضوع الدراسة.

٣- بعد انتهاء الباحث من جمع المعلومات الهامة ومراجعة البيانات التي تم الحصول عليها من البحوث التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة وبعد صياغة الأسئلة والأهداف الأساسية للدراسة قام بصياغة وترتيب مجموعة من الأسئلة التي يرى أنها تتفق مع أهداف الدراسة.

٤- على ضوء ما تقدم قام الباحث بتصميم استمارة تحليل تضمنت تساؤلات الدراسة، ثم بعد ذلك تم مناقشتها مع بعض ذوي الخبرة والاختصاص للتأكد من سلامة صياغتها.

٥- بعد اتمام الخطوة السابقة قام الباحث بإعادة صياغة الاستمارة، ثم مناقشة تلك الاستمارة في صيغتها الأولية مع المشرف الرئيس على الباحث والذي نصح بعرضها على بعض الأكاديميين المتخصصين بهدف تعديل بعض العبارات والجمل التي من شأنها إثراء الاستمارة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

٦- قام الباحث بعد ذلك باختبار الاستمارة عن طريق عدد من الأكاديميين والمتخصصين في المجال التربوي في جامعة الملك سعود، وكان الهدف من ذلك:

- التأكد من صحة وثبات الاستمارة وأنها ضمن الإطار العام لمشكلة الدراسة.
- التأكد من شمول الأسئلة لجميع نقاط البحث، و وضوح عباراتها وتجنب أي لبس أو غموض فيها.
- الحصول على المزيد من المعلومات أو الملاحظات أو المقترحات التي تساهم في تقوية الاستمارة. .وعلى ضوء ما اتفق عليه (٨٠%) من المحكمين، وما أبدوه من آراء ومقترحات وملاحظات، وبمساعدة المشرف على هذه الدراسة تم إعداد الاستمارة في صورتها النهائية، حيث تم تعديل الأسئلة سواء بالاختصار أو الحذف أو دمج بعضها أو فصل بعضها عن البعض الآخر بما يتناسب مع أهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها.

كذلك تم التأكد من ارتباط العبارات بالمحاور الفرعية التي تنتمي إليها في إطار الاستمارة كأداة أساسية لجمع البيانات.

أداة الدراسة (استمارة التحليل):

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة وهي استمارة لجمع وتصنيف البيانات والمعلومات وتحليلها وهي تحتوي على أربعة محاور كالتالي:

المحور الأول : الموضوعات والقضايا التربوية التي تناولها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية. واحتوى هذا المحور على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: للتعرف على موضوع الدراسة (البحث)، ومن ثم تحديد القضية التي أثارها الباحث من خلال هذا الموضوع.

البعد الثاني: للتعرف على القضايا التربوية التي تناولها الباحث، ومن ثم تصنيفها وفقا لعلاقاتها بالمجالات التربوية المختلفة، والتي تمثلت في: (سياسة التعليم، إعداد المعلم، قضايا المجتمع، الفكر التربوي، التعليم والتنمية..)، حيث تم تحديد تلك المجالات على ضوء إطلاع الباحث على نوع كل بحث من البحوث محل الدراسة والتحليل، وكذا تحديد كل باحث للمجال الذي تنتمي إليه دراسته.

البعد الثالث: لإبراز علاقة الموضوعات والقضايا بالمجالات التربوية سالفة الذكر.

المحور الثاني: الوسائل البحثية (المنهج الأداة، الأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية. واحتوى هذا المحور على ثلاثة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: للتعرف على المناهج البحثية التي تميزت بها البحوث التربوية، حيث تضمن هذا البعد سبعة مناهج: (المنهج الوصفي المكتبي، المنهج الوصفي التحليلي، المنهج المقارن، المنهج التاريخي، المنهج التجريبي، المنهج الارتباطي، مناهج أخرى).

البعد الثاني: للتعرف على الأدوات البحثية التي تميزت بها البحوث التربوية، حيث تضمن هذا البعد ثمان أدوات (الاختبار التحصيلي الاستبانة والمصادر المكتبية، بطاقة ملاحظة، بطاقة مسحية، مقابلة مقاييس الاتجاهات تحليل محتوى الإحصاءات الرسمية).

البعد الثالث: للتعرف على الأساليب الإحصائية التي تميزت بها البحوث التربوية، حيث تضمن هذا البعد خمسة عشر أسلوبا، تم استخلاصها من الدراسات والبحوث التي خضعت للتحليل.

المحور الثالث: أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التعليمي والتربوي. وقد احتوى هذا المحور على ثلاثة أبعاد وذلك على النحو التالي:

البـعد الأول: لإبراز مجمل الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون، بهدف إحصائها عدديا في كل دراسة، ومن ثم ترتيبها حسب وزنها النسبي وفقا لعلاقاتها بالمجالات التربوية التي يهدف الباحثون إلى الرقي بها من خلال تلك المقترحات.

البعد الثانـي: لتصنيف الحلول المقترحة كل حسب المجال التربوي الذي يطبق فيه.

البعد الثالث: لترتيب أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالجوانب التربوية حسب تكرارها ووزنها النسبي.

المحور الرابع : أبرز الدراسات المستقبلية المقترحة الواردة في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود. وقد احتوى هذا المحور على بعدين هما:

البـعد الأول: لتوضيح مجمل الدراسات المستقبلية التي اقترحها الباحثون، بهدف إحصائها عدديا في كل دراسة ومن ثم ترتيبها حسب وزنها النسبي وفقا لعلاقاتها بالمجالات التربوية التي تهدف إلى بحث القضايا والمشكلات المتعلقة بها.

البعد الثاني: خصص لتصنيف (*) الدراسات المستقبلية المقترحة وفقا للمجال التربوي الذي أوصى الباحثون بدراسته ومناقشة قضاياه، وهذه المجالات هي: (السياسة التعليمية، إعداد المعلم، قضايا المجتمع، الأداء، التعليم والتنمية). (* تصنيف الدراسات المستقبلية بناء على إطلاع الباحث على آراء الباحثين الذين اقترحوا تلك الدراسات، ومن ثم معرفة الهدف منها، والمجال التربوي المراد إجراء الدراسة المستقبلية بشأنه.)

صدق وثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بعرض الأداة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين التربويين في جامعة الملك سعود، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ووجهات نظرهم بشأن مدى تناسب أسئلة الاستمارة لموضوع الدراسة ومدى شموليتها للعناصر التي ينبغي دراستها، هذا بالإضافة إلى التأكد من ملائمة صياغة العبارات للمضمون العلمي لموضوع الدراسة، وكذلك التأكد من ارتباط العبارات بالمحور الفرعي الذي تنتمي إليه في إطار الاستمارة كأداة أساسية لجمع البيانات، وتم بعد استعادتها الأخذ بالملاحظات التي تفضلوا مشكورين بإبدائها، وعلى ضوء ذلك تم وضعها في شكلها وصيغتها النهائية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

١- **التكرارات العددية:** وذلك لإحصاء عدد الدراسات والبحوث، وما تعرضت له من قضايا بحثية في مجال أصول التربية، هذا بالإضافة إلى إحصاء عدد الوسائل البحثية المستخدمة في تلك الدراسات والبحوث، والمقترحات الواردة بتلك الدراسات، وكذلك تحديد عدد الدراسات المستقبلية الواردة بها.

٢- النسبة المئوية: وذلك لتحديد الوزن النسبي للمعلومات التي تم الحصول عليها، ومن ثم تحديد أهم تلك المعلومات، والتي تمثلت في الموضوعات والقضايا التربوية، وأيضا تحديد أهم الوسائل البحثية المستخدمة في تلك والدراسات، هذا بالإضافة إلى تحديد أهم المقترحات الواردة بها، وكذا تحديد أهم الدراسات المستقبلية التي أوصى بها الباحثون.

٣- **الترتيب:** وذلك لوضع المعلومات والبيانات المتمثلة في الموضوعات والقضايا والوسائل البحثية، والتوصيات والمقترحات والدراسات المستقبلية في نصابها الذي يتفق مع أهميتها وأولوياتها بالنسبة لبعضها البعض، وقد تم ذلك بناء علي الوزن النسبي لتلك المعلومات.

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها

أسفر المسح التحليلي للدراسات والبحوث المنشورة في أعداد المجلة -موضوع الدراسة-عن النتائج التي يمكن تفسيرها على ضوء تساؤلات الدراسة وفقا للمحاور التالي:

المحور الأول: الموضوعات والقضايا التربوية التي تناولها الباحثون أثناء تعاطيهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية. وللتعرف عليها قام الباحث بعدة إجراءات هي على النحو التالي:

أولا: جمع الباحث أعداد المجلة المستهدفة ضمن حدود الدراسة.

ثانيا: استخلاص الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوعات تتعلق بأصول التربية مع الإشارة إلى أهم القضايا التي تناولها الباحثون خلال موضوعات تلك الدراسات والبحوث.

ثالثا: تصنيف الموضوعات والقضايا المستخلصة كلا حسب علاقتها بالمجال التربوي الذي سلط الضوء عليه.

خامسا: قام الباحث بعرض ملخص لتكرارات الموضوعات والقضايا التربوية التي تناولها الباحثون أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بأصول التربية، وذلك وفقا لمجال كل دراسة، ومن ثم ترتيبها بحسب وزنها النسبي، والتعقيب عليها، كما في الجدول (١) التالي:

جدول (١) التكرار والتوزيع النسبي والترتيب لأهم الموضوعات والقضايا التربوية وفقا لعلاقتها بالمجال التربوي				
م	علاقة الموضوعات والقضايا بالمجالات التربوية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ التعليم والتنمية	١٠	٣٢,٢%	١
٢	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ سياسة التعليم	٤	١٢,٩%	٤
٣	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ قضايا المجتمع	٦	١٩,٤%	٢
٤	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ إعداد المعلم	٥	١٦,١%	٣
٥	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ الفكر التربوي	٣	٩,٧%	٥
٦	الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بـ مجالات متنوعة	٣	٩,٧%	٥م
المجموع		٣١	١٠٠%	

تبين من خلال المسح التحليلي أن الدراسات والبحوث التي تناولت الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتنمية كان لها أكبر تمثيل في المادة المنشورة في مجال أصول التربية عموما، حيث بلغ عددها (١٠) بحوث ودراسات، وبنسبة (٣٢,٢%) من جملة المادة المنشورة وعليه فقد احتلت الترتيب الأول ومن أمثلة الموضوعات والقضايا التي تعرضت لها تلك الدراسات: (الوقوف على واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ومدى اتساقه احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي- استقصاء وتقويم مدى ملائمة برامج التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لحاجات التنمية -تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية وتصنيفها ومعايير قياسها).

وفي الترتيب الثاني جاءت الدراسات والبحوث المعنية بالموضوعات التربوية ذات العلاقة بقضايا المجتمع، حيث بلغ عددها (٤) دراسات وبحوث بنسبة تمثيل بلغت (١٩,٤%)، ومن أمثلة تلك الموضوعات والقضايا: (ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية وأسبابها-التعليم والأمن الوطني).

أما الدراسات والبحوث التي احتلت مرتبة متأخرة حيث جاءت في الترتيب الخامس والأخير، فهي تلك المعنية بالموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالفكر التربوي، حيث بلغت (٣) دراسات وبحوث، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٩,٧%)، ومن أمثلة

الموضوعات والقضايا التي تعرضت لها تلك الدراسات: (تحديد مستوى الجانب المعرفي للثقافة التكنولوجية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد وعمان).

وفيما يتعلق بالدراسات والبحوث التي اهتمت بعرض موضوعات وقضايا مختلفة ومتنوعة حيث كانت في أكثر من مجال من مجالات التربية، فإنها قد تعادلت مع البحوث والدراسات التي اهتمت بالفكر التربوي، ومن ثم جاءت في الترتيب الأخير، حيث بلغ عددها (٣) دراسات وبحوث، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (٩,٧%)، من أمثلة الموضوعات والقضايا التي بحثتها تلك الدراسات: (دافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد...).

وعلى ضوء ما تقد م بنصح أن اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية انصبت على الموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتنمية، تليها الموضوعات ذات العلاقة بقضايا المجتمع، بينما لم تهتم البحوث والدراسات التربوي الاهتمام الكافي بالموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالفكر التربوي، كما لم تهتم أيضا بدراسة موضوعات تربوية مختلفة.

وقد يرجع ذلك الى أن جميع البحوث التي أخضعت للتحليل أجريت في البيئة العربية التي لا تزال في طور النمو، ومن ثم فإن تلك البيئة تعطي قضايا التنمية الاهتمام الأكبر، وإن قضايا المجتمع تعتبر أهم تلك القضايا لذلك أعطت البحوث التربوية جل اهتمامها لقضايا التعليم والتنمية، وقضايا المجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الخميسي وزهران،١٤٢٣هـ)، ودراسة (المهنا،١٤٢٢هـ) ودراسة (الحربي،١٤١٣هـ) حيث توصلت جميعها إلى عدة نتائج كان من أهمها أن القضايا البحثية التي تناولها الباحثون والتي مثلت أهمية بالنسبة لهم هي تلك المتعلقة بفلسفة التعليم وأهدافه، السياسة التعليمية، التعليم والتنمية، وقضايا المجتمع.

المحور الثاني: الوسائل البحثية (المنهج - الأداة - الأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية.

وللتعرف عليها قام الباحث بالإجراءات التالية: الاطلاع أولا على الوسائل البحثية التي تميزت بها البحوث والدراسات التربوية محل الدراسة. ثم تم تقسيم الوسائل البحثية إلى ثلاثة اقسام، وهي على النحو التالي:

القسم الأول: تم تخصيصه للمناهج التي اتبعها الباحثون في إعداد أبحاثهم ودراساتهم، مع الإشارة إلى تحديد التكرارات والأوزان النسبية التي توضح درجة استخدام الباحثين لتلك المناهج، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢): المناهج التي اتبعها الباحثون في إعداد أبحاثهم ودراساتهم

م	المنهج المتبع	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	المنهج الوصفي (المكتبي) (*)	٥	١٦,١%	٢

٢	المنهج الوصفي التحليلي (المكتبي وميداني) (*)	٢٥	٨٠,٧%	١
٣	المنهج المقارن (*)	١	٣,٢%	٣
	المجموع	٣١	١٠٠%	

(*) المنهج الوصفي (المكتبي) هو ذلك المنهج اذي يعتمد فيه الباحثون في جمع المعلومات والبيانات على المراجع والكب والمجلات والدراسات العلمية والدوريات والإحصاءات ذات العلاقة بموضوع دراساتهم.
(*) المنهج الوصفي التحليلي (المكتبي والميداني) هو ذلك المنهج الذي يعتمد فيه الباحثون على المصادر المكتبية لجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالجانب النظري للدراسة، والمصادر الميدانية هي تلك المتمثلة في الاستبانة، والمقابلة .... وغيرها من الأدوات الخاصة. بجمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالجانب التطبيقي (الميداني) للدراسة.
(*) المنهج المقارن: هو ذلك المنهج الذي يعتمد فيه الباحثون على إجراء مقارنات بين متغيرين أو أكثر للحصول على نتائج تتعلق بدراستهم .(لمزيد من التفاصيل انظر: (عبيدات وأخرون،٢٠٠١: ٣٣)، (زويلف والطروانة،١٩٩٨: ٦١)[٢].

بينما البحوث والدراسات التي اعتمد فيها الباحثون على المنهج المقارن جاءت في ترتيب متدنى جدا حيث لم يستخدم هذا المنهج إلا في دراسة واحدة ، بنسبة (٣,٢%).

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البحوث والدراسات التي خضعت كانت جميعها دراسات تربوية، وللمنهج الوصفي التحليلي - بشقيه المكتبي والميداني - ميزة أساسية في إجراء مثل هذه الدراسات وذلك في كونه يمثل أسلوبا ناجحا لجمع بيانات ومعلومات كيفية وكمية عنها ، وفي كونه وسيلة لقياس أو إحصاء الواقع التربوي لوضع الخطط والحلول لتطويره ، وذلك بخلاف المنهج المقارن الذي يحاول من خلاله الباحث إبراز الفرق بين ظاهرتين أو متغيرين بهدف الوقوف على سلبيات أو ايجابيات كل ظاهرة من هاتين الظاهرتين ومن ثم معالجة ما يعتريها من سلبيات ، أو تعزيز ما يميزها من إيجابيات ، وهذا المنهج قد لا يتفق مع طبيعة الدراسات التربوية إلا ما ندر منها.

القسم الثاني: تم تخصيصه لتوضيح الأدوات التي استخدمها الباحثون في بموضوعات أبحاثهم البيانات والمعلومات ذات العلاقة ودراساتهم، مع الإشارة إلى تحديد التكرارات

[٢] تبين من خلال المسح التحليلي أن المنهج الوصفي التحليلي (المكتبي، والميداني) كان أكثر المناهج استخداما في الدراسات والبحوث الواردة في أعداد مجلة جامعة الملك سعود منذ تاريخ اصدارها في عام ١٤٠٩هـ إلى تاريخ إجراء هذه الدراسة في عام ١٤٢٥هـ، حيث بلغ عدد الدراسات المستخدمة لهذا المنهج (٢٥) دراسة، بنسبة (٨٠,٧%).

والأوزان النسبية التي توضح درجة استخدام الباحثين لكل أداة من الأدوات المذكورة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): الأدوات التي اتبعها الباحثون لجمع بيانات ومعلومات أبحاثهم ودراساتهم

م	أداة جمع البيانات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الاستبانة و المصادر المكتبية	٢٥	٨٠,٧%	١
٢	الإحصاءات الرسمية	١	٣,٢%	٣
٣	المصادر المكتبية (*)	٥	١٦,١%	٢
	المجموع	٣١	١٠٠%	

[3]يقصد الباحث بالمصادر المكتبية : الكتب والمجلات والسجلات والوثائق ... أي المادة المنشورة.

أما الإحصاءات الرسمية، فقد جاءت في مرتبة متدنية قياسا إلى باقي الأدوات التي استخدمها الباحثون لجمع بيانات دراساتهم وأبحاثهم، حيث لم تستخدم تلك الأداة إلا في دراسة واحدة فقط، ومن ثم فقد مثلت تلك الأداة نسبة (٣,٢%)، قياسا إلى باقي الأدوات المستخدمة.

وتعتبر هذه النتيجة امتدادا منطقيا للنتيجة السابقة حيث تؤكدها وتسير في إطارها ، فكما هو معروف أن الاستبانة أداة لجمع البيانات الكمية التي تخدم الدراسة في جانبها التطبيقي (الميداني)، والمصادر المكتبة وسيلة لجمع البيانات والمعلومات الكيفية التي تخدم الدراسة في جانبها (النظري)، والوسيلتين من أهم أساليب المنهج الوصفي التحليلي (الاستبانة والمصادر المكتبية) فالوصف يعني (المصادر المكتبية) أما التحليل فيعني (الاستبانة) أو أي أداة لجمع البيانات بطريقة ميدانية، وعليه فإذا كان المنهج الوصفي التحليلي هو أكثر المناهج استخداما فمن الطبيعي أن تكون المصادر المكتبية والاستبانة أكثر الأدوات تطبيقا.

القسم الثالث: تم الإشارة من خلاله إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون لتحليل وتفسير بيانات أبحاثهم ودراساتهم، مع الإشارة إلى التكرارات والأوزان النسبية التي توضح درجة استخدام الباحثين لكل أسلوب من تلك الأساليب، والجدول رقم(٤) يوضح ذلك.

---

[3] تبين من خلال المسح التحليلي أن الاستبانة والمصادر المكتبية، كانت أكثر الأدوات التي استخدمها الباحثون لجمع بيانات ومعلومات أبحاثهم ودراساتهم، حيث تم استخدامها في (٢٥) دراسة وبحث من مجموع الدراسات والبحوث التي للتحليل وعددها (٣١)، أي بنسبة تمثيل بلغت (٨٠,٧%)، ومن ثم جاءت في الترتيب الأول مقارنة بباقي الأدوات البحثية.

جدول رقم (٤) : الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون لتحليل وتفسير بيانات أبحاثهم ودراساتهم

م	الأساليب الإحصائية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	التكرار و النسب المئوية	٢٥	٨٠,٦%	١
٢	المتوسط الحسابي	٢٤	٧٧,٤%	٢
٣	الانحراف المعياري	١٣	٤٢%	٣
٤	التباين المتعدد	١	٣,٢%	١٢
٥	التباين التقديري	١٠	٣٢,٢%	٦
٦	التباين الأحادي	٦	١٩,٤%	٩
٧	التباين الثنائي	١	٣,٢%	١٢م
٨	قيمة (ف)	٧	٢٢,٦%	٨
٩	الاختبار التائي	١٢	٣٨,٧%	٤
١٠	مربع (كا)	٧	٢٢,٦%	٨م
١١	معاملات الثبات (ألفاكرونباخ)	١١	٣٥,٥%	٥
١٢	معاملات الارتباط (بيرسون)	٨	٢٥,٨%	٧
١٣	اختبار شيفية	٤	١٢,٩%	١٠
١٤	اسلوب نيومن كولز للمقارنات البعدية	٣	٩,٧%	١١
١٥	اختبار غوثمان	١	٣,٢%	١٢ م (*)

(*) حرف الميم يعني تكرار العبارة من حيث الترتيب ..

تبين من خلال المسح التحليلي -كما في الجدول رقم(٤)- أن أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون لتحليل وتفسير بيانات أبحاثهم ودراساتهم جاءت على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية في الترتيب الأول، حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (٢٥) بحث ودراسة، بنسبة تمثيل بلغت (٨٠,٦%) .
- المتوسط الحسابي احتل المرتبة الثانية حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (٢٤) دراسة وبحث، بنسبة تمثيل (٧٧,٤%).
- في المرتبة الثالثة جاء الانحراف المعياري، حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (١٣) دراسة وبحث، بنسبة تمثيل (٤٢%).

- جاء الاختبار التائي، في المرتبة الرابعة حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (١٢) دراسة وبحث، بنسبة تمثيل (٣٨,٧%).
- معاملات الثبات (ألفاكرونباخ)،جاءت في الترتيب الخامس حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (١١) كراسة وبحث، بنسبة تمثيل (٣٥,٥%).
- وفي الترتيب السادس جاء التباين التقديري، حيث بلغ عدد الدراسات والبحوث المستخدمة لهذا الأسلوب (١٠) دراسات وبحوث، بنسبة تمثيل (٣٢,٣%).

علما بأن غالبية الدراسات الخاضعة للتحليل، استخدمت عدة أساليب إحصائية لمعالجة بياناتها ومعلوماتها.
أما الأساليب الإحصائية التي كان استخدام الباحثين لها بدرجة قليلة جدا فهي على النحو التالي:

١- اختبار غوثمان، والتباين الثنائي والتباين المتعدد ، حيث استخدم كل أسلوب من هذه الأساليب في دراسة واحدة ، بنسبة تمثيل (٣٢) ، ومن ثم جاءت تلك الأساليب في الترتيب الأخير.
٢- أسلوب نيومن كولز للمقارنات البعدية، جاء في الترتيب الحادي عشر قبل الأخير، حيث لم يستخدم إلا في (٣) دراسات وبحوث فقط، بنسبة تمثيل (٩,٧%).
٣- اختبار شيفيه، جاء في الترتيب العاشر حيث استخدم في أربع دراسات فقط، بنسبة تمثيل (١٢,٩%).

وعلى ضوء ما سبق فقد تبين شيوع استخدام المنهج الوصفي التحليلي في دراسات وبحوث أصول التربية الواردة في مجلة جامعة الملك سعود، «وهذا يكاد يكون معبرا عن متغير هام، وهو طبيعة القضايا والمشكلات التي تركزت حولها المادة المنشورة في هذا المجال، فقضايا مثل التعليم والتنمية، وإعداد المعلم وسياسة التعلم... وغيرها يناسبها المنهج الوصفي التحليلي أكثر من غيره، فالمسوح التحليلية الوصفية تعد متطلبات منهجية ملائمة لسبر أغوار تلك القضايا التي غالبا ما تسهم عوامل متعددة في تشكيلها أكثر ما تكون ناشئة عن متغير محدد بعينه يمكن إخضاعه للدراسة الميدانية التجريبية فحسب، ومن هنا فليس من قبيل المصادفة أو التزيد المنهجي أن يستخدم أكثر من منهج بحثي في الدراسة» (الخميسي،٦٥:٢٠٠٣).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الخميسي، ٢٠٠٣م)، ودراسة (الهندي والسناني،١٤١٣هـ)، ودراسة (حسن،١٤١٢هـ)، ودراسة (Nelson ،١٩٩٧ & Coorough)، حيث توصلت جميعها إلى أن أهم المناهج البحثية المستخدمة في الدراسات والبحوث التربوية هي المنهج الوصفي التحليلي ، وأكثر الأدوات التي استخدمها الباحثون لجمع البيانات هي الاستبانة والمصادر المكتبية، وأهم أساليب

المعالجة الإحصائية تمثلت في (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري...).

المحور الثالث: أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التعليمي والتربوي. وللتعرف عليها قام الباحث بعدة إجراءات وهي على النحو التالي:

أولا: قام الباحث بالاطلاع أولا على الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون بصفة عامة.

ثانيا: ثم تم استخلاص أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التعليمي والتربوي (بصفة خاصة) أي دون غيرها، وقد بلغ عددها (٥٩) توصية تم تحديد أهميتها بناء على تكرارها في أكثر من ثلاث دراسات وبحوث.

ثالثا: ثم تصنيف الحلول المقترحة إلى سبعة مجالات تربوية وفقا لانتماءاتها، وذلك لتحديد الأهمية النسبية لهذه الحلول، وهي على النحو الموضح في الجدول رقم (٤).

رابعا: قام الباحث بإيضاح التكرارات والأوزان النسبية والترتيب للحلول المقترحة وفقا لمجالاتها التربوية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٥)، ومن ثم تم التعقيب عليها.

جدول (٥) تصنيف الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التعليمي و التربوي

م	الحلول المقترحة	المجالات التربوية						
		الرقي بالجانب المهني	الرقي بالتدريب التربوي	الرقي بمستوى البحث العلمي	الرقي بالإنتاجية والأداء	الرقي بالكفاءات التعليمية	الرقي بالتنمية التعليمية و الاجتماعية	الرقي بمستوى الثقافة الاجتماعية
١	يجب أن يشعر المربون بالمرحلتين (الثانوية والجامعية) أن هناك اهتمامات مشتركة تهم الطرفين على سبيل تحقيق التعاون الفعال بينهما، كما يجب الابتعاد عن كل القضايا التي من شأنها عزل أحد الأطراف عن الطرف الآخر واستحواذه على العمل بمفرده.	*						

* ملاحظة: هذا الجدول توضيحي فقط، وبقية الحلول المقترحة من ٢ وحتى ٥٨ لم تعرض هنا لأسباب تتعلق بمساحات النشر في المجلة								
٥٩	ضرورة العمل على نشر الوعي في الأسر الكويتية عن كيفية تربية الأطفال.							*
التكرار		٢٢	١١	٨	٥	٧	٧	١٢
النسبة المئوية		٣٧,٣	١٨,٦	١٣,٥	٨,٥	١١,٩	١١,٩	٢٠,٣
الترتيب		١	٣	٤	٦	٥	٥م	٢

جدول رقم (٦) ترتيب لأهم مجالات الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التعليمي والتربوي وفقا لتكراراتها وأوزانها النسبية.				
م	المجالات التربوية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الرقي بالجانب المهني	٢٢	٣٧,٣%	١
٢	الرقي بالتدريب التربوي	١١	١٨,٦%	٣
٣	الرقي بمستوى البحث العلمي	٨	١٣,٥%	٤
٤	الرقي بالإنتاجية والأداء	٥	٨,٥%	٦
٥	الرقي بالكفاءات التعليمية	٧	١١,٩%	٥
٦	الرقي بالتنية التعليمية والاجتماعية	٧	١١,٩%	٥م
٧	الرقي بمستوى الثقافة الاجتماعية	١٢	٢٠,٣%	٢
المجموع		٧٢	١٢٢%	

(*) تم حساب النسبة المئوية حسب عدد المقترحات التي أوردها الباحثين وعددها(٥٩) مقترحا.

(*) زادت النسبة المئوية عن (١٠٠) حيث أن هناك بعض المقترحات التي هدفت إلى الرقي بأكثر من مجال.

(*) حرف الميم اختصارا لكلمة مكرر.

تبين من المسح التحليلي: أن الحلول التي اقترحها الباحثون للرقي بالجانب المهني في المجال التربوي جاءت في الترتيب الأول حيث بلغ عددها (٣٢) مقترحا، بنسبة تمثيل (٣٧,٣%)، وجاءت في الترتيب الثاني الحلول المقترحة التي من شأنها الرقي بمستوى الثقافة الاجتماعية، حيث بلغ عددها (١٢) حلا وذلك بنسبة تمثيل (٢٠,٣%)

تليها في الترتيب الثالث الحلول المقترحة التي من شأنها الرقي بالتدريب التربوي حيث بلغ عددها (١١) حلا مقترحا، وذلك بنسبة تمثيل (١٨,٦%)، ومن أهم تلك الحلول في الجوانب الثلاثة سابقة الذكر ما يلي:

١- ضرورة أن تأخذ الجهات التربوية بنظام التوعية المهنية المبكرة لما له من آثار واضحة على تحسين مستوى الحياة بالنسبة لأفراد المجتمع.
٢- ضرورة العمل على نشر الوعي في الأسر الكويتية عن كيفية تربية الأطفال.
٣- ضرورة التركيز على استخدام الأساليب التدريبية ذات الطابع العملي التي تنمي المهارات المهنية، كأساليب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية، والتقليل من الأساليب ذات الطابع النظري لعدم فاعليتها.

بينما المقترحات التي من شأنها الرقي بالإنتاجية والأداء التعليمي والتربوي فقد جاءت في الترتيب الأخير حيث بلغ عددها (٥) حلول فقط بنسبة تمثيل (٨,٥%)، وجاءت في الترتيب الخامس قبل الأخير الحلول المقترحة التي من شأنها الرقي بالكفاءات التعليمية، وأيضا المقترحات التي من شأنها دفع عجلة التنمية الاجتماعية والتعليمية.

ويبدو من الوهلة الأولى أن هذه النتيجة تختلف تماما عن النتيجة الأولى والثانية ، إلا أنه إذا دققنا النظر نلاحظ أن هذه النتيجة متفقة تماما مع النتيجتين الأولى والثانية حيث أن الباحثين عندما اقترحوا حلولا لقضايا تربوية مختلفة فإنما اقترحوها للتغلب على صعاب ومعوقات تعرقل التطور والتقدم في المجالات التعليمية التي اقترحوا حلولا بشأنها ، وبما أن خطط التنمية بصفة عامة - سواء أكانت تعليمية أو اجتماعية أو اقتصادية - تسير بخطى واثقة وتحقق أهدافها المأمولة، لذا يرى الباحثون أنه لا ضرورة لاقتراح حلول جديدة في هذا الصدد، وقد يكون السبب أيضا في عدم اقتراح الباحثين حلول تتعلق بالتنمية هو أن هذا المجال تناوله بالبحث والدراسة باحثين سابقين ومن ثم اقترحوا العديد من الحلول بشأنه، وان أي حلول ومقترحات جديدة تعد تكرارا لمقترحات وحلول سابقة، وعلى أي حال فإن ما سبق يدل على أن موضوع التنمية بكافة مجالاته وأبعاده هو من أهم الموضوعات التي اهتم بها الباحثون في دراساتهم وأبحاثهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود،١٤٠٠هـ)، ودراسة (Wade ١٩٩٣)، أوصت كل منهما بضرورة تصميم برامج للبحث والتطوير في مجالات التعليم المختلفة هذا بالإضافة إلى تحديث محتوى التعليم ، كما أوصت أيضا بوضع برامج طويلة المدى لرفع كفاءة المعلمين ، والتجديد في التربية بحيث تساير التطور وتواكب التكنولوجيا الحديثة في مجال التنمية الاجتماعية والتعليمية.

المحور الرابع: الدراسات المستقبلية المقترحة الواردة في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة الملك سعود. وللتعرف عليها، قام الباحث بالإجراءات التالية:

أولا : استخلاص الدراسات والبحوث التي أوصى فيها الباحثون بإجراء دراسات مستقبلية مقترحة، والتي بلغ عددها (١٦) دراسة أي بنسبة (٥١,٦%) من إجمالي عدد الدراسات التي خضعت للتحليل وعددها (٣١) دراسة.

ثانيا: ثم عرض مفصل لجملة الدراسات المستقبلية التي اقترحها الباحثون في دراساتهم.

ثالثا: ثم قام الباحث بتصنيف الدراسات المستقبلية المقترحة الواردة في الدراسات والبحوث التربوية –محل الدراسة- وفقا لمجال كل دراسة حسب ما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧) تصنيف الدراسات المستقبلية المقترحة وفقا لعلاقتها بالمجال التربوي

م	الدراسات المستقبلة المقترحة	علاقة الدراسات المستقبلية بالمجال التربوي				
		تتعلق بسياسة التعليم	تتعلق بإعداد المعلم	تتعلق بقضايا المجتمع	تتعلق بالإنتاجية والأداء	تتعلق بالتعليم والتنمية
١	إجراء دراسة تقويمية شاملة للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بحيث تشمل أهدافها ومحاورها وعمليات إعدادها وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها.		*			
*** ملاحظة: هذا الجدول توضيحي فقط، وبقية الدراسات من ٢ وحتى ١٨ لم تعرض هنا لأسباب تتعلق بمساحات النشر في المجلة**						
١٩	إجراء دراسة للتعرف على السمات (الاجتماعية، النفسية، الأكاديمية) للطلاب الملتحقين بكليات المجتمع في المملكة وأثر هذه السمات على مسيرتهم التعليمية.		*			
	التكرارات	٣	٨	٢	٤	٢
	النسبة المنوية	١٥,٩	٤٢,١	١٠,٥	٢١	١٠,٥
	الترتيب	٣	١	٤	٢	٤م

رابعا: ثم قام الباحث بعرض ملخص لعدد البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة وتوزيعها النسبي، وترتيبها وذلك وفقا لمجال كل دراسة كما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨) : ترتيب مجالات أبرز الدراسات المستقبلية المقترحة وفقا لتكرارها ووزنها النسبي

م	ملخص لمجالات البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بـ إعداد المعلم	٨	٤٢,١%	١
٢	البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بـ التعليم و التنمية	٢	١٠,٥%	٤
٣	البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بـ سياسة التعليم	٣	١٥,٩%	٣
٤	البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بـ قضايا المجتمع	٢	١٠,٥%	٤م
٥	البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بـ الانتاجية والإعداد	٤	٢١%	٢
	المجموع	١٩	١٠٠%	

تبين من خلال المسح التحليلي أن البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بإعداد المعلم، كان لها أكبر تمثيل في المادة المنشورة في مجال أصول التربية، ومن ثم احتلت المرتبة الأولى، حيث بلغ عددها (٨) بحوث ودراسات، وبنسبة تمثيل (٤٢,١%) وذلك بالنسبة لجملة البحوث والدراسات المقترحة ذات العلاقة بجوانب تربوية أخرى، ومن أمثلة تلك الدراسات المقترحة: (إجراء دراسة تقويمية شاملة للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بحيث تشمل أهدافها ومحاورها وعمليات إعدادها وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها -إجراء دراسة لمعرفة المشكلات التي تواجه الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات في المملكة- إجراء دراسة تهدف إلى معرفة كل من الإعداد التربوي والإعداد التخصصي في تأثيرهما على اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس، والكيفية التي يمكن عن طريقها تنمية هذه الاتجاهات نحو الأفضل).

وفي الترتيب الثاني جاءت البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بالإنتاجية والأداء التربوي، حيث بلغ عددها (٤) دراسات، بنسبة تمثيل قدرها (٢١%)، والتي مثلتها الموضوعات التالية: (إجراء دراسة تهدف إلى استطلاع آراء مديري المدارس والموجهين بشأن أداء المدرس المبتدئ ومشكلاته- إجراء دراسة للكشف عما إذا كان هناك تباين في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية المختلفة، وأسباب ذلك التباين إن وجد).

بينما البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة ذات العلاقة بالتعليم والتنمية، وأيضا الدراسات والبحوث ذات العلاقة بقضايا المجتمع جاءت في الترتيب الأخير، حيث كانت (٢) دراسة لكل مجال، وذلك بنسبة تمثيل بلغت (١٠,٥%) ومن أمثلة الدراسات ذات العلاقة بالتعليم والتنمية: (إجراء دراسة حول تفعيل دور الإعلام بوسائله ومؤسساته المختلفة لنشر الثقافة في المجتمع).

أما عن الدراسات ذات العلاقة بقضايا المجتمع فمن أمثلتها: (إجراء دراسة تبحث في متغيرات الأبعاد الاجتماعية والبيئية وعلاقتها بالثقافة التكنولوجية).

ومن الملاحظ أن هذه النتيجة ترتبط ارتباط مباشر بالنتيجة الأولى التي تبين فيها اهتمام الباحثين بالموضوعات والقضايا التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتنمية، ويتجلى هذا الاهتمام في النتيجة الحالية حيث تبين اهتمام الباحثين بإعداد المعلم من خلال ما أوصوا به من ضرورة إجراء دراسات مستقبلية في هذا الصدد، وهذا بطبيعة الحال يدل على وعي الباحثين وقناعتهم بأن الإعداد الصحيح للمعلم يعد عامل أساسي من عوامل التنمية التعليمية وازدهارها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المهنا،١٤٢٢هـ)، ودراسة (الحربي،١٤١٣هـ) ودراسة (مركز البحوث التربوية في جامعة الملك سعود،١٤٠٠هـ) من نتائج مفادها ضرورة إجراء دراسات ووضع برامج لرفع كفاءة مع وضع نظام لإعداد معلمي المستقبل، وكذلك المعلمين الذين يزاولون الخدمة، الاهتمام بوضع برامج ودراسات لتحديث محتوى التعليم بحيث يسد احتياجات التنمية.

التوصيات:

في ضوء ما سبق عرضه من خلال خلفية الدراسة النظرية، والدراسات السابقة، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- إجراء مزيد من البحوث والدراسات المتخصصة في مجال الفكر التربوي، هذا بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تبحث في المجالات الاجتماعية المختلفة سواء الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية أو الأمنية.. بحيث تربط تلك الدراسات بين المجالات الاجتماعية السابقة وبين خطط وبرامج وأهداف المؤسسات التربوية والتعليمية وذلك بهدف إبراز العلاقة بين تلك المؤسسات وبين حاجات المجتمع ومتطلباته وأيضا التعرف على أوجه القصور إن وجدت أو السلبيات للقضاء عليها أو الحد منها على افل تقدير، وتحديد الإيجابيات بهدف تعزيزها والعمل في إطارها.

٢- توفير مزيد من الدعم المادي للبحث العلمي ليس في مجال أصول التربية فحسب ، بل في كافة المجالات البحثية التي تفيد المجتمع وتساعده في التغلب على مشكلاته وقضاياه، حيث أن الأبحاث العلمية لا سيما التطبيقية والميدانية تحتاج إلى توفير إمكانات مادية كبيرة حتى تحقق الهدف منها.

٣- قيام الجهات المعنية من مؤسسات أكاديمية ومراكز بحثية باتخاذ الإجراءات الكفيلة بمعالجة كل ما يعترض الباحثين من معوقات، ومشكلات أو التقليل منها إلى الحد الأدنى.
٤- عقد الدورات التدريبية المتخصصة ضمن برامج تنمية مهارات البحث العلمي للباحثين من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم.
٥- تطوير مهارات استخدام حزم البرامج الإحصائية وغيرها من البرامج الحاسوبية، وبرامج الإنترنت التي تساعد الباحثين على إعداد دراساتهم وأبحاثهم وتمكنهم من تحليل بياناتها بأنفسهم دون اللجوء إلى مكاتب أو متخصصين في مجال التحليل الإحصائي، حيث أن ذلك يصقل مهارات الباحث ويجعله أكثر إلماما بكل كبيرة وصغيرة تعرض لها أثناء إعداد بحثه، وقد يتحقق ذلك من خلال تكثيف البرامج التدريبية في مجال التحليل الإحصائي والحاسب الآلي والإنترنت، وتشجيع الباحثين في الانضمام لتلك البرامج والدورات التدريبية.
٦- تخصيص وحدة أو قسم في المؤسسات الأكاديمية لتقديم الاستشارات العلمية والإحصائية البحثية للدارسين والباحثين بكافة مستوياتهم وتخصصاتهم، هذا بالإضافة إلى توفير الكتب والمجلات وكافة الوثائق والمراجع العلمية التي تساعد الباحثين في جمع بيانات ومعلومات دراساتهم وأبحاثهم بسهولة ويسر.
٧- إيجاد تعاون مستمر بين مجلة جامعة الملك سعود والمؤسسات الإعلامية الأخرى، وذلك من خلال تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر فيما يتعلق بكافة القضايا التي تناولتها البحوث المشورة في المجلة، ومقارنتها بالقضايا الأخرى التي تنشرها وسائل الإعلام، وذلك بهدف المشاركة في إيجاد الحلول الموضوعية لتلك القضايا.
٨- ضرورة توفير التسهيلات والإمكانات المادية كافة للرقي بمستوى مجلة جامعة الملك سعود وتحديث شكلها العام ومحتواها من البحوث والدراسات، وكافة الموضوعات بما يتواكب مع مستجدات العصر الحديث.
٩- ضرورة أن تتيح المجلة الفرصة للباحث المبتدئ لإظهار قدراته واثبات نفسه.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو العينين. علي خليل، **أصول الفكر التربوي الحديث**، الكويت، مكتبة ذات السلاسل، ١٩٨٦م.

أبو عرايس. عبدالرحمن، معوقات الاستفادة من نتائج وتوصيات البحوث التربوية، بحث في (**مجلة جامعة أم القرى**)، مكة، جامعة أم القرى، ١٤١٠هـ.

ثابت، سعيد علي. القضايا التربوية في الصحف السعودية، الرياض: (**مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**)، عمادة شؤون المكتبات، العدد (٣٨)، ربيع الآخر، ١٤٢٣هـ.

الحربي. محمد عبد الرحمن، **البحث التربوي وقضايا التعليم في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

حسن. محمد حافظ، **البحث التربوي في البحرين: واقعه ومعوقاته**، المنامة، ١٤١٢هـ.

حمادة. عبد المحسن عبدالعزيز، دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت ،الكويت، (**المجلة التربوية**)، المجلد السادس، العدد (٢١)، جامعة الكويت، ١٩٩٦م.

الخليوي. فوزية محمد، دراسة تحليلية لرسائل الماجستير في مجال تقنية التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من (١٤١٠ -١٤٢٠هـ)، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٢٢هـ.

الخميسي. السيد سلامة، **الأدب التربوي العربي**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م.

الخميسي. السيد سلامة، **المناخ العلمي بكليات التربية وانعكاساته على تطوير الفكر التربوي في مصر**، دمياط، مكتبة نانسي، ١٩٨٦م.

الخميسي. السيد سلامة، وزهران، شحادة عبد الخالق، **اتجاهات الأدب التربوي في مجلة دراسات تربوية**، الإسكندرية، ١٤٢٣هـ.الرشيد. جمال سعد والعاني. صالح حسن، البحث التربوي: أزمته نواقصه مقترحات تطويره، بحث في (**مجلة التربية المعاصرة**)، القاهرة، العدد (٣٤)، ١٤٠١هـ.

ز ويلف. مهدي حسن والطراونة. تحسين، **منهجية البحث العلمي**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٨م.

زويلف. مهدي حسن والسعادة. منصور ، المعوقات التي تواجه الباحث العربي في الجامعات العربية، عمان، (**مجلة اتحاد الجامعات العربية**)، العدد (٢٣)، ١٩٩٧م.

السالم. محمد بن سالم، المجلات العلمية المحكمة في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية للوضع الراهن)، الرياض، دارة الملك عبدالعزيز، ١٤٢٥هـ.

عبد المنعم. علي محمد، دراسة تحليلية للبحوث السابقة في مجال التدريس المصغر، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (**كتاب البحوث للمؤتمر العلمي السنوي الأول**)،الجزء الثاني ،١٤١١هـ -١٩٩١م.

عطاري. عارف توفيق، اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت التعليم في السلطنة، عمان (**مجلة اتحاد الجامعات العربية**)، العدد (٤٤)، ٢٠٠٤م.

فرجـاني. نـادر ، **تقريـر التنميـة الإنسـانية العربيـة**، المكتـب الإقليمـي للـدول العربيـة، ٢٠٠٣م.

المالكي. مجيل، **القياس الببليوغرافي وتطبيقاته**، عمان، (مجلة رسالة المكتبة)، العدد (٢٢)، ١٩٩٧م.

مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، العدد (٢)، المجلد السادس، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ.

كلية التربية مركز البحوث التربوية، **أولويات البحث التربوي في المملكة العربية السعودية**، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٤٠٠هـ.

المهنا. سلطان عبد العزيز، مدى تفاعل التربويين مع القضايا التربوية في صحيفة الرياض السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٢١هـ.

الهندي. وحيد والسناني . أحمد، اتجاهات البحث في رسائل الدكتوراه للسعوديين في الإدارة العامة في ربع قرن (١٩٦٥م-١٩٩٠م)،الرياض، (**مجلة جامعة الملك سعود**)، المجلد (٦)، العدد (٢)، ١٤١٣هـ.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Coorough, Callen, Nelson, Jack. The Dissertation Education from 1950 to 1990. Educational Research Quarterly, v20, n4, p3-14, Jun 1997.

Elmore, Patricia.; Woehlke, Paula L. Research Methods Employed in "American Educational Research Journal", "Educational Re-searcher", and Review of Educational Research" from 1978-1987, New York ,1988.

Elmore, Patricia.; Woehlke, Paula L. Research Methods Employed in "American Educational Research Journal "Educational Re-searcher", and "Review of Educational Research" from 1978 - 1988, New York , 1996.

Fuller. S, Making The University fit for critical in tellectuals: Re-covering from the ravages of the postmodern condition, British Education Research Journal, 25 (5), 1999.

Kennedy, Robert L. Statistical Methodology Content, Analysis of Selected Education Research Journals British, 1988.

Keeves. J, Education Research Methodology and Measurement, oxford: Pergramon press, 1988.

Wade, Rahima C. Content Analysis of Social Studies Textbooks: A Review of Ten Years of Research. Theory and Research in So-cial Education; v21, n3, p232 - 56, Sum 1993.

Wang, Margaret C.; & others. what Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. Journal of Educational Research; v84, Sep-Oct 1990.

سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة

إعداد

اميرة سعد الزهراني

طالبة دكتوراه –جامعة ام القرى

ابتهال صالح غندورة

محاضرة – جامعة ام القرى

استلام البحث : ٣٠ / ٠٨ /٢٠١٨

قبول النشر : ٢٢ / ٠٩ / ٢٠١٨

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى من وجهة نظر طالباتها، حيث تم صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى؟ وقد تفرع من هذا السؤال خمسة أسئلة فرعية، ولتحقيق هذا الهدف تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي بواسطة الأداة وهي الاستبانة تضمنت ثلاث سمات صنفت في محاور الاستبانه (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) وقد طُبقت الأداة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من طالبات جامعة ام القرى والبالغ عددهن ٧٣٢. كما وتم إستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة الدراسة ومنها: التكرارات، والنسب، واختبارT للمقارنة بين العينتين، وتم التوصل الى نتائج من أهمها: أن سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية والمتمثلة في: سمات شخصية، سمات اجتماعية، سمات مهنية، جمعيها حصلت على درجة متوسطة، وعند المقارنة بينهم حصلت السمات الشخصية على الترتيب الأول وتليها السمات الاجتماعية واخيراً كانت السمات المهنية أقل درجة مقارنة. وكذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥= ∞) بين آراء أفراد عينة الدراسة لسمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية تعزى لمتغير نوع البرنامج، ومتغير نوع الكلية، وفي ضوء النتائج تم تقديم التوصيات التالية: التأكيد على عضو هيئة التدريس بأهمية تكريس الوسطية من خلال محاضراته، والإلتزام بسماتها، ضرورة اهتمام عضو هيئة التدريس بإقامة أنشطة ودورات تساعد في تعزيز الوسطية لدى الطلبة، إجراء دراسات تهتم بمعرفة سمات المعلم في تعزيز الوسطية في مراحل أخرى مختلفة.

كلمات مفتاحية: سمات- عضو هيئة التدريس- مفهوم الوسطية- جامعة أم القرى.

Abstract :

The current study aimed to identify the characteristics of Umm Al Qura University's professors out of the students' perspective. The problem of the study was formulated in the main question: What are the characteristics of the university professor in enhancing the moderation from the point of view of Umm Al Qura University students? This main question includes five subsequent questions. The study was conducted using the descriptive method by using a questionnaire that entailed three features which are (personal, social, professional). The questionnaire was applied after confirming the validity and reliability on 732 of female students on Umm Al Qura University. The following statistical styles were used to answer the study questions: frequencies, ratios and T test to compare the two samples. The following results were found; the characteristics of the professor in promotion and moderation, which are the personality traits, social characteristics, professional characteristics, comparative, personal characteristics ranked first, and finally, the professional characteristics were inferior. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of (0,05 =∞) between the opinions of the sample of the study of the characteristics of the university professor in the promotion of moderation due to the variable of the program type and the variable of the type of college. The study recommended the following; the importance of devoting the concept of moderation through the professors' lectures, and commitment to their qualities, the need for the professor to establish activities and courses that help to promote the mediocrity of students, conducting studies interested in knowledge of the features of the teacher in the promotion of moderation at different stages.

Keywords: Features-Professor-Moderation-Umm Al Qura University

المقدمة:

يمثل الشباب في كل أمة عمودها الفقري، وقلبها النابض، ويدها القوية التي تبني وتحمي، ومخزون طاقتها المتدفق الذي يملأها حيوية ونشاط، وهمزة الوصل التي تربط بين الحاضر والمستقبل، فهم الوقود المحرك نحو التغيير في كل المجتمعات؛ لما يتمتعون به من حماسة القلب، وذكاء العقل، وحب المغامرة والتجديد، ولهذا تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد والتي يشعر بها الإنسان بالإستقلالية، حيث يبدأ الشخص بالإعتماد على نفسه في تأمين مختلف إحتياجاته والسعي للحصول على حياة أفضل، ولا نبالغ إن قلنا أن مرحلة الشباب هي اللبنة الأساسية في بناء المجتمعات والمحافظة على مستواها العلمي والاجتماعي، ويمثلون كذلك السبب الرئيسي في تقدم المجتمعات ورقيها على كافة الأصعدة، ولذا وجب الاهتمام ببناء شخصياتهم بناءاً سليماً وفق منهجية علمية ثابته ومتطورة تستطيع مواجهة كافة التحديات المعاصرة.

ومن أبرز التحديات التي تواجهها الأمة اليوم ما تشهده من ضعف وتطرف وغلو في شخصيات بعض أبنائنا امام الزحف الفكري والإعلامي والذي كان سبباً في تخلخل مكونات شخصيتهم وإبتعادهم عن مبادئ الدين الإسلامي السمحة والمعتدلة، وقد تم إطلاق مركز اعتدال في القمة العربية الإسلامية الامريكية في عام ٢٠١٧م لمكافحة الفكر المتطرف وتعزيز الوسطية دليل واضح على خطورة مثل هذه الأفكار والإنحرافات في تفكير الشباب ولابد للتصدي لها ومواجهتها، ولا يقتصر ذلك على هذا المركز وانما لابد من تكاتف جميع المؤسسات وعلى قمتها المؤسسات التعليمية بما فيها من جامعات ومدارس لمحاربة تلك الانحرافات وإنشاء جيل متسم بالوسطية، وبهذا أصبح الدور الذي تقوم به هذه المؤسسات التعليمية ينمو ويتعاظم مع تعقد الحياة والتطورات، فلا يقتصر على تقديم المعارف والمعلومات العلمية فقط للطالب وإنما تعدى وتوسع ليشمل جوانب كثيرة، ومنها مقاومة تيارات الانحراف والتطرف ومعالجة ما يشوب أبناء المجتمع وذلك بتربيتهم على المنهج الحق وهو الوسطية والاعتدال فلا إفراط ولا تفريط.

وتأتي الجامعة في مقدمة تلك المؤسسات التربوية حيث يوضح داوود (٢٠١١، ٤) أن الجامعات لها دور في حماية عقول طلابها من الوقوع في التطرف، والغلو والجفاء، والإفراط والتفريط وإستبدال كل ذلك بالوسطية والإعتدال، فعندما نريد غرس مفهوم ما فإننا نتجه إلى الجامعات باعتبارها الأداة المناسبة لتغير وتصحيح مفاهيم ما يتداوله الشباب فيما بينهم.

أصبح التعليم الجامعي العربي الآن يواجه العديد من التحديات التي تقتضي إعادة النظر في فلسفته وأدواره المنوطة به لتتناسب مع التغيرات الحالية ولإحداث نوع من

التجديد بما قد يسهم في تأصيل الوسطية لدى طلابه، ومن أبرز تلك التحديات كما أوردها عطية (٢٠١١، ٣):

- إستنساخ البرامج التعليمية دون ربطها بحاجة المجتمع.
- ضعف العلاقة بين الأستاذ والطالب داخل قاعات الدراسة او خارجها.
- التبعية العلمية للجامعات الأجنبية، فبعض الجامعات العربية تعتبر إمتداد للتقاليد الجامعية الأوروبية والأمريكية.
- إختلال التوازن بين النمو الكمي لأعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات وبين نوعية وجودة التعليم الجامعي.
- النمطية في التخطيط والبرامج الدراسية ونظم قبول الطلاب ونظم تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية.

ولا سبيل لمواجهة تلك التحديات إلا من خلال عضو هيئة التدريس، فمهمة عضو هيئة التدريس لا تقتصر على توصيل المعلومات بصورة صحيحة للطلبة فحسب، ويشير كروم (٢٠١١، ١٨٢١) بأن عضو هيئة التدريس بغض النظر عن اختصاصه، إنسانياً كان أو علمياً، فهو تربوي قبل كل شيء وجانب مهم في العملية التربوية له بصمة جلية وأثر بالغ في تشكيل عقلية وفكر وسلوك الشباب حتى أنه ومن خلال الممارسة لعملية التربية والتعليم في القاعات الجامعية يظهر لنا مدى تأثر الطالب بعضو هيئة التدريس في سلوكه وحتى مظهره، ومن هنا تكمن أهمية نشر وتعزيز الوسطية والاعتدال ونشر ثقافة رفض الغلو والتطرف أياً كان شكله ومجاله داخل أروقة مؤسسات التعليم، وأن يكون الحوار للفكر بالدرجة الأولى مع العمل على تكريس مفاهيم التعايش والتوسط ونبذ التطرف والتعصب والغلو وتصحيح المفاهيم الخاطئة الشائعة مع تعزيز القيم والمبادئ في نفوس الطلاب والطالبات، فشريعتنا الغراء لا غلو فيها ولا تطرف بل هي وسطية واعتدال لا تنطع ولا انحلال قال الرسول j(هلك المتنطعون قالها ثلاثاً).

ويؤثر عضو هيئة التدريس في الطلاب فيما يتعلق بالوسطية من جوانب متعددة لعل من أهمها ما توصلت له دراسة كلاً من الهجهوج (٢٠١٦) وأبو جبر (٢٠١٤): تحليه بالرفق والسماحة مع طلابه، تكريس مفهوم الوسطية من خلال محاضراته، إستثمار المناسبات الوطنية لتوضيح الوسطية والاعتدال لطلابه، تنمية روح التسامح في نفوس طلبته، وتحذير طلبته من التأثر بالشائعات المضللة التي يروج لها الحاقدون وغير ذلك من الجوانب والتي تأكد الدور الهام الذي يمارسه عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية في نفوس طلبته.

كما وشهد مؤتمر "دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي" في جامعة طيبة بالتعاون مع مركز الحوار الوطني لعام ٢٠١١م عديداً من الموضوعات المتعلقة بالوسطية، وتوصل المشاركين بالمؤتمر إلى أهمية الدور المنوط

بالجامعات بما فيها من هيئة أكاديمية وإدارية في مواجهة الأفكار الضالة والمضللة لأبنائنا الطلبة الذين سيصبحون قادة المستقبل لهذا المجتمع من خلال إقتدائهم بسمات عضو هيئة التدريس، وخرج هذا المؤتمر بعدة توصيات كان من أهمها: ضرورة الاهتمام بتدريس الوسطية والإعتدال في الجامعات، والإسهام في تهيئة بيئة وسطية في الجامعات العربية، وأهمية سمات وصفات عضو هيئة التدريس في تأصيل القيم والتصدي للأفكار المتطرفة، بالإضافة الى المسؤولية الوطنية لعضو هيئة التدريس وأثره في ترسيخ الوسطية والاعتدال بين طلابه ونبذ العنف والتطرف والغلو.

مشكلة الدراسة:

يشهد الكون في الوقت الحاضر الكثير من المغالطات الإنسانية والتعديات البشرية الصادرة من عقلية بعض شبابنا المتطرفة، ولعل الأحداث الإرهابية المؤلمة والمنحرفة عن المنهج الصحيح والتي ما زالت تقع في مختلف دول العالم، تعطي مؤشرات خطيرة تستوجب صحوة كل من يضطلع بمسئولية التربية أن يحاول جاهداً غرس مفهوم الوسطية والاعتدال، وهذا يؤكد ضرورة مساهمة وتكاتف الجامعات من خلال عضو هيئة التدريس كونه القدوة الحسنة في أعين طلبته بإمتلاكه مجموعة من السمات التي تجعله في مصاف أبناء الأمة الإسلامية التي تتميز بالوسطية حتى يستطيع تأدية الدور الفاعل في بناء شخصية أبنائنا والسير في الإتجاه الصحيح بعيداً عن الفكر المنحرف، وبعيداَ عن الغلو والانحلال.

وتأتي هذه الدراسة لتسهم في تسليط الضوء على أهم سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية لدى الطلاب الجامعيين ومدى تأثرهم به، للتأكيد على مسئوليات المؤسسات التربوية وفي مقدمتها الجامعات في الوسطية والإعتدال والذي هو المنهج الديني والأصل في شريعتنا الإسلامية وهو ما تنادي به بلادنا حفظها الله من كل سوء.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة توفر السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى؟
- ما درجة توفر السمات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى؟
- ما درجة توفر السمات المهنية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) بين آراء أفراد عينة الدراسة بالنسبة لسمات عضو هيئة التدريس حول تعزيز الوسطية وفقاً لمتغير نوع البرنامج الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) بين آراء أفراد عينة الدراسة بالنسبة لسمات عضو هيئة التدريس حول تعزيز الوسطية وفقاً لمتغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

- التعرف على أهم سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز مفهوم الوسطية لدى طلبته.
- الكشف عن درجة توفر السمات (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى.
- الكشف عن الفروق الفردية لاستجابات عينة الدراسة حول أهم سمات عضو هيئة التدريس (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) في تعزيز الوسطية لدى طالبات جامعة أم القرى وفقاً للمتغيرات المستقلة للدراسة.

أهمية الدراسة:

قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في افادة كلاً من:

- عضو هيئة التدريس لتحسين أدائه في تعزيز الوسطية.
- الطلبة من خلال فهمهم للوسطية ومساعدتهم في بناء الشخصية المتوازنة.
- الباحثين في الميدان التربوي وتشجيعهم للاهتمام بدراسة مثل هذا الموضوع.

حدود الدراسة:

أقتصرت حدود الدراسة لمعرفة سمات عضو هيئة التدريس (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) في تعزيز الوسطية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات بالبرنامجين (بكالوريوس، دراسات عليا) للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

السمات اجرائياً:

هي العلامة المميزة والتي تميز الفرد عن غيره بامتلاكه إياها، ويستدل عليها من خلال أدائه وسلوكه وصنفت إلى ثلاثة سمات وهي: شخصية، اجتماعية، مهنية.

عضو هيئة التدريس اجرائياً:

هو الركن الأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية ويقوم بالتدريس سواء كان معيد أو محاضر أو أستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ في جامعة أم القرى بفرع الطالبات.

الوسطية اجرائياً:

تربية الطلاب على منهج التوازن والإعتدال في كل أمور الحياة من أقوال وأفعال واعتقاد وتفكير وغير ذلك.

الإطار النظري:

اولاً: الوسطية

سمة من أبرز سمات الدين الإسلامي الحنيف في عباداته وشعائره وتشريعاته، وميزه شرف الله تعالى بها أمة الإسلام ووهبها إياها لتكون شعاراً مميزاً لها، ولتتحلى بها في كل شأن من شئون حياتها فتكون خير أمة أخرجت للناس والشاهدة عليهم وهي الوسطية.

وجاءت كلمة (وسط) في اللغة بعدة معانٍ، قال ابن فارس (١٩٨٩، ٨): "وسط: الواو والسين والطاء: بناء صحيح يدل على العدل والنصف. وأعدل الشيء: أوسطه، ووسط الشيء ما بين طرفيه".

ويتمثل المعنى اللغوي للوسطية كما أوضحه الفرفور (١٩٩٣، ١٠) في معان متنوعة ومتقاربة، فقد أستقر عند العرب أنهم أطلقوا كلمة (وسط، الجود، العدل)، وأرادوا بذلك معان الخير، أي من أعيانهم. العرب تصف فاضل النسب بأنه وسط في قومه، والمكانية العلية، الرفعة، أي من خيارهم وأشرفهم.

أما اصطلاحاً فقد عرف الغفيلي الوسطية (٢٠٠٤) بأنها "العدالة والخيرية والتوسط بين الإفراط، والتفريط، في الشرع تعني الاعتدال والتوازن بين أمرين أو طرفين بين افراط وتفريط أو غلو وتقصير، وهذه الوسطية إذاً هي العدل والطريق الأوسط الذي تجتمع عنده الفضيلة" ص١٨٤.

في حين يعرفها القرضاوي (٢٠١١) بأنها:" التوسط او التعادل بين طرفين متقابلين او متضادين بحيث لا ينفرج أحدهما بالتأثير، ويطرد الطرف المقابل، ولا يأخذ أحد الطرفين أكثر من حقه، ويطغى على مقابله، ويحيف عليه" ص١١٥.

يعرفها الزيد (١٤١٢هـ) بأنها: "معنى يتسع ليشمل كل خصلة محمودة لها طرفان مذمومان، فإن السخاء وسط بين البخل والتبذير، والشجاعة وسط بين الجبن والتهور، والانسان مأمور أن يتجنب كل وصف مذموم، ويبقى الخير والفضل للوسط" ص٢٠.

وذكر القرضاوي (٢٠٠٨، ص٣٥) أن الوسطية منهج الإسلام في بناء الشخصية المعتدلة، وهي حبل النجاة من الهلاك والدمار لوقوعها بين طرفين متنازعين، الطرف الأول طرف الغلو أو التطرف والإفراط وهو الطرف الذي يرهق الأمة، ويعسر عليها ما يسر الله، ويعقّد ما سهله الدين، ولا يتسامح مع المخالف له في الرأي، أما الطرف الآخر طرف التسيب أو التفريط وهو الطرف الذي فيه كل شيء قابل لاجتهاد جديد، ما كان ثابتاً يمكن أن ينفى، وما كان منفياً يمكن أن يثبت، وما كان حقًا يمكن أن يصبح باطلًا وما كان باطلًا يمكن أن يصبح حقًا.

ونظراً لأهمية فكر الوسطية في تحقيق التواؤم مع منطلقات العصر الذي نعيش فيه؛ فقد دعا علماء الأمة الإسلامية لعقد الكثير من المؤتمرات والندوات للخروج بأهم التوصيات ومن هذه المؤتمرات: مؤتمر الوسطية والحوار من اجل تعزيز التعايش السلمي بين الشعوب (٢٠١٠) ومؤتمر الوسطية، منهج حياة (٢٠٠٥) وجميعها تحرص على تبنى فكر الوسطية العادلة المتوازنة، وتعمل على نشرها، وإشاعة أفكارها المستنيرة داخلياً وخارجياً؛ لمواجهة تحديات هذا العصر مع التأكيد على أن الوسطية منهج شرعي بعث به سائر الرسل، ولقد أرشد القرآن الكريم إلى ظاهرة التوازن في الأشياء والأعمال والقدرات والممارسات القائمة على صحوة الوجدان، وقوة العزيمة، والتمسك بالحق، وإلتزام العمل الصالح الذي هو سمة المجتمع المتحضر، ولهذا لا بد من توظيف التعليم لإبراز قيم الوسطية؛ لمواجهة الغلو والتطرف والتسيب، وأهمية توطين هذه الأفكار لدى الناشئة من خلال المناهج الدراسية بمستويات التعليم المختلفة.

ثانياً: عضو هيئة التدريس:

إن مكانة أية جامعة وسمعتها ترتبط بالمستوى الأكاديمي ومكانة الأساتذة والأعضاء الذين يعملون ضمن كلياتها وأقسامها، لذلك تهتم الجامعات المشهورة في الدول المتقدمة حضارياً بتأهيل أعضاء هيئة التدريس على كل الأصعدة وتختارهم للعمل لديها وفق مستواهم الأكاديمي وكفاءتهم وسيرتهم الذاتية وإختبار شخصياتهم وفق مقاييس خاصة.

ويعد عضو هيئة التدريس عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية للنظام الأكاديمي في الجامعة وتأتي تلك الأهمية من كونه- بالنسبة لطلابه – بمثابة القدوة لهم؛ إذ أن معتقداته وتصرفاته وأقواله والممارسات السلوكية التي يتبعها ينعكس تأثيرها على طلابه، سواء تمت بطريقة شعورية أو لا شعورية، وقد وضح الهجهوج (٢٠١٦) أن لعضو هيئة التدريس دور مهم في غرس المفاهيم الصحيحة في عقول الطلاب بما تشتمل عليه من حصانة فكرية، فهو العضو الفعال الأساسي في بناء الأجيال، ولا يقتصر دوره على مجرد القدرة على توصيل المعلومات بصورة صحيحة للطلاب فحسب، بل يجب عليه أن يكون تربوياً يساهم مساهمة فعالة في إرشاد طلابه وتوجيههم، ومساعدتهم في إكتشاف ذواتهم وقيمهم واتجاهاتهم.

ومن خلال ما سبق نجد أن عضو هيئة التدريس هو نموذج يحتذى في فكره الوسطي المعتدل وشخصيته المتزنة وتعامله مع طلابه وفق منهج الوسطية والاعتدال الذي جاء به الإسلام، كما له دور عظيم في تعزيز مبدأ الوسطية وتأكيده في نفوس وعقول طلابه من خلال إتصافه بسمات تساعده لتقديم دوره المنشود على أكمل وجه.

أدوار عضو هيئة التدريس:

يرى الكثير من التربويين أن مهمة عضو هيئة التدريس لا تقتصر على التدريس فقط، وإنما هناك الكثير من الأدوار المتعددة التي يقوم بها وخصوصاً في عصرنا هذا عصر العولمة والذي يزج بالتقنيات الحديثة والثورة العلمية في كافة مجالات الحياة مما

يؤدي الى تعدد أدوار عضو هيئة التدريس، ويمكن تحديد أدوار عضو هيئة التدريس كما اوضحها كلاً من الكثير والنصار (٢٠٠٥، ١٥٥-١٦٢) ودياب (٢٠٠٦، ٢٢) والعيسى (٢٠٠٥، ١٠٨):

- أدوار عضو هيئة التدريس في التدريس:

عضو هيئة التدريس هو المسؤول عن مساعدة طلابه على التعلم وتقديم المعلومات التي تساعدهم على التفكير والابداع، وتوفير الخبرات والمواقف التي تنمي شخصياتهم، فعضو هيئة التدريس هو الموجه والمرشد والميسر ويساعد في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المواجهة لهم سواء على الصعيد التعليمي او الشخصي.

ويأتي دور عضو هيئة التدريس في تحقيق أهدافه كما يوصف الحسناوي (٢٠١٠،٤٧) من خلال إستخدامه طرائق تدريسية فاعلة ومشوقة، والإستفادة من التقنيات التربوية الحديثة وأحدث الابتكارات العلمية لمساعدته في إيصال المادة العلمية الى ذهن الطالب بأفضل صورة وأسرعها، ومساعدته على الإحتفاظ بها لأطول مدة ممكنة، وإمكانية الاستفادة منها في حل المشكلات المستقبلية التي تواجهه، والنهوض بمستويات التفكير لدى الطلبة.

ويرى عطية (٢٠١١، ١٦١٣) أن عضو هيئة التدريس الفعال يكون لديه معرفة جيدة بطبيعة عمليات التفكير والالمام بخصائصها واشكال التفكير والإتجاهات المعرفية فيه وبعض الممارسات التي ينبغي عليه الإحاطة بها لتنمية عمليات التفكير لدى طلابه، وهذه العمليات يمكن من خلالها إرساء بعض أنماط التفكير البناءة التي تساهم في إرتباط الطالب بمجتمعه والتعامل بما يسهم في الإرتقاء والبعد عن أنماط التفكير الهدامة والتي تضعف المجتمع، وتتفق مع الوسطية والاعتدال الفكري الذي تنشده جل الدول التي تريد الاستقرار.

- أدوار عضو هيئة التدريس في البحث العلمي:

يظهر دوره كباحث فعال يمتلك مهارات البحث والدراسة للنمو المعرفي والأكاديمي لديه، ومشاركته العديد من الدورات وحضوره الندوات واللقاءات العلمية والتربوية، ومساهمته في إنجاح المشروعات البحثية التي تقوم بها الجهات المختصة بتطوير التعليم أو الجامعات، والنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم، وترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة مع تنمية ثروة اللغة العربية بما يسد حاجة التعريب ويجعل المعرفة في متناول الجميع.

ويكمن دور عضو هيئة التدريس في البحث العلمي كما وصفه الحازمي (٢٠١٣، ٢٢٠) في حرصه على إعداد البحوث العلمية التي لها صلة بالميدان التربوي، وخاصة التي تركز على دراسة كل ما يتعلق بالطلاب واتجاهاتهم ومشكلاتهم المتعددة مثل دراسة أسباب الانحرافات الفكرية والخلقية وغيرها عن طريق الدراسات الميدانية ومن ثم طرحها على المسئولين والمختصين في التربية والتعليم من أجل تكوين رؤية واضحة

عنها وإيجاد الحلول المناسبة لها، وكذلك تعويده لطلابه على إعداد بعض الأبحاث المناسبة لمرحلتهم العمرية ومستواهم الدراسي عن مفاهيم الوسطية والاعتدال وسبل تعزيزها وأثرها في حياة الفرد والمجتمع، ومحاولة تشجيعهم على ذلك عن طريق استخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسوب والشبكة العنكبوتية، والمسابقات الثقافية والجوائز التربوية.

- **أدوار عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع:**

يتطلب هذا الدور من عضو هيئة التدريس حرصه على إعداد وتنمية الموارد البشرية بمختلف الشرائح ومختلف مجالات الحياة، ونقل قيم المجتمع وعاداته وتقاليده الى الطلاب، والمساهمة في البرامج العامة لخدمة افراد المجتمع وتقديم البرامج والأنشطة التي تساهم في خدمة مؤسسة أو جماعة معينة.

ويرى كروم (٢٠١١، ١٨٢٠) أنه يجب على عضو هيئة التدريس مضاعفة جهوده الفكرية وممارساته الثقافية من أجل تطهير البيئة الجامعية والمجتمعية من الأفكار المناهضة لقيم التطرف والتعصب، فهذا حق مشروع للأستاذ أن يمارسه في إطار مبادئه الوطنية بالطرق والوسائل التي يرى بأنها ملائمه، مع ممارسته للدور التربوي في نشر قيم السلام والوسطية ورفض التطرف وذلك بإنفتاح المسار التوجيهي للأستاذ على الثقافات المتنوعة وتقدير التنوع الثقافي وقبول الاخر على مبدأ الاختلاف، فالجامعة هي أفضل مكان للحوار الناضج بين الشباب، تحتاج في تكوينها الى أطر قادرة على مواجهة الروح العدوانية ضد الآخر، ولهذا يجب على عضو هيئة التدريس أن يكون نموذجاً مؤثراً في طلبته.

ومن خلال الاستعراض السابق نجد أن عضو هيئة التدريس يقع عليه عبء كبير داخل الجامعة وخارجها ولهذا يجب ان تكون هناك معايير موضوعية لاختيار أعضاء هيئة التدريس وذلك بهدف تحقيق الأهداف التي تنشدها الجامعة من جهة والتي ينشدها المجتمع من جهة أخرى وتسهم في إستقطاب عضو هيئة التدريس المتصف بالسمات الوسطية والإعتدال المتفق مع تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف بما يؤصل سماته لدى الطلبة.

أهم سمات عضو هيئة التدريس:

وحتى يؤدي عضو هيئة التدريس ادواره على أكمل وجه، لا بد عليه من امتلاك مجموعة من السمات التي تؤهله وهذه السمات كما أوردها كلاً من أحلام محمود علي (٢٠١١، ٤٥) والباتلي (٢٠١١، ٦٧) وحسين (٢٠١٤، ٣٦):

١- السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس:

إذا كانت السمات الشخصية مهمة ومؤثرة في أي عمل فإن الأهمية تزداد في مهنة التدريس، إذ يعد الموقف التعليمي موقفاً إنسانياً لا يقتصر على تعليم الطالب ما يقصد المعلم أن يعلمه إياه فحسب، بل يتعلم منه بعض التصرفات التي تتم دون قصد من

الأستاذ ولا تعد جزء من عملية التعليم، كحركاته وهو يشرح الدرس وطريقة كلامه وأخلاقياته ونظافته ومظهره العام، ويعرف ذلك بالتعلم المصاحب.

وقد أوضحت أحلام محمود علي (٢٠١١، ١٧٢٤) أهمية هذه السمات وأثرها في الطالب إذ أن النفس البشرية تمثل الى محاكات النماذج البشرية، فوجود هذه النماذج البشرية المتكاملة يعتبر من أنجح الطرق التربوية في مجالات الحياة السلوكية والانفعالية والعلمية والاجتماعية وتستثير فيها الميول الفطرية الأولية للاقتداء والتقليد، وهذه الميول ذات أثر بعيد وعميق في تكوين النفس الإنسانية انفعالياً وادراكياً وسلوكياً، فإنفعالات الطالب ومعارفه وسلوكياته تتأثر بشكل كبير بعلاقاته مع أستاذه، ومن هنا تتعدد السمات الشخصية للمعلم والتي لها أثر في تعزيز الوسطية، ومن هذه السمات: التوزان بين الظاهر والباطن، الاتزان والمرونة، تقبل رأي الاخر، القدرة على تحمل المسئولية، الإخلاص في القول والعمل، العدل والانصاف، التخلق بصفة الزهد، الصبر على معاناة التعليم وتقريب المعلومات، القدرة على الضبط والسيطرة.

٢- السمات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس:

لقد أصبح منوطاً بعضو هيئة التدريس أن يحرص على إعداد الطاقات البشرية التي يحتاجها المجتمع في مختلف مجالات الحياة وتزويدهم بأحدث المعارف والخبرات الثقافية، ونقل قيم المجتمع وعاداته وتقاليده إلى طلبته، وربطه بمناهج التعليم والتدريب في الجامعات باحتياجات المجتمع، فعلى عضو هيئة التدريس التحلي بصفات وسمات تمكنه من التعامل مع الاخرين بأسلوب ذوقي يتسم بالرحمة والعدل من خلال الالتزام بأداء واجباته تجاه غيره.

ويرى حسين (٢٠١٤، ١٤١٥) أن هذه السمات لا تظهر إلا بوجود طرف اخر، مما يعني أن الفرد يعيش ضمن مجموعة إنسانية تظهر سماته وما يؤمن به من قيم، ومن هذه السمات: التحرر من التعصب، إدراك مشكلات الطلبة والاسهام في علاجها، اليقظة والمتابعة لأحوال الطلبة، تعزيز قيمة الحوار بينه وبين طلبته، التفاعل مع قضايا الامه والمجتمع، التعاون مع الزملاء والطلبة، الأمانة والوفاء بالوعود.

٣- السمات المهنية لعضو هيئة التدريس:

يعتبر عضو هيئة التدريس المؤهل أكاديميا ومهنياً يتابع المستجدات في مجال تخصصه ويسعى لبلوغ الكفاءة فيه له دور كبير في التأثير على طلبته حيث يسعى دائماً إلى تطوير نفسه، بالتالي تطوير قدرات طلبته، فهو مرجع لهم يسألونه ويستفتونه وينقلون عنه، فلا بد من العناية بهذا الأمر.

ولا شك أن السمات المهنية هي أهم ما تميز عضو هيئة التدريس عن غيره، فهي السمات الخاصة بالمهنة والمتمثلة في العمل الأساسي المعتاد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس ويحتاج في ممارسته الى خبرة ومهارة ويرى داوود (٢٠١١، ٣) أنه لا يمكن

أن يقوم عضو هيئة التدريس بدوره على أكمل وجه إلا إذا توفرت لديه هذه السمات، ولذا ينبغي تجاوز كل التحديات والعقبات التي تحول دون بلوغ هذه السمات حتى يؤدي دوره المناسب مع طلابه وابنائه.

ومن هذه السمات كما أوضحها أبو جبر (٢٠١٤، ٦٠) الكفاءة العلمية، القدرة على إتقان أساليب التعليم، توثيق الصلة بالطلبة، كثرة مطالعة العلم ومراجعته، العمل بالعلم وفق المنهج النبوي، الجمع بين القديم والحديث، احترام أصول المهنة وقواعدها، التهيئة للدرس، التفكير الناقد والابداعي، التوزان والتوسط في أداء عضو هيئة التدريس الجامعي.

وقد أكدت دراسة صفاء عبد الله ومنال إبراهيم (٢٠١١) على أهمية سمات عضو هيئة التدريس المتسم بالوسطية والتي أظهرت فيها النتائج بحصول السمات الشخصية عضو هيئة التدريس على المرتبة الأولى وتليها الاجتماعية والثقافية واخيراً كانت السمات الاكاديمية والمهنية في المرتبة الثالثة، وقد أوصت الباحثتان بضرورة تزويدهم بدليل يحتوي على قائمة بسمات أعضاء هيئة التدريس لتعزيز الوسطية للطلاب.

أما دراسة أبو جبر (٢٠١٤) فهدفت للتعرف على أدوار أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز الوسطية لدى طلبتهم وسبل تفعيله وتمثلت في المجالات (الشخصي، الأكاديمي المهني، الاجتماعي) وتوصلت النتائج الى ان المتوسط الحسابي لأدوار الأعضاء كانت نسبتها كبيرة، ولا توجد فروق بين متوسطات تقديرات افراد العينة تعزى لمتغير الكلية.

ومن خلال الإستعراض السابق نجد ان هذه السمات تعزز الوسطية وتميز عضو هيئة التدريس المتسم بها عن غيره بمنهج حياته فيقف صامداً ثابتاً أمام تحديات العصر وتيارات مجريات الاحداث، ولا يكون حائر متردد على مفترق الطريق، ولا تذوب هويته في أمواج الأفكار المتعارضة لأن الوسطية تسهل التفاوض والتسويات وبلورة حلول توافقية لجملة من المشكلات المستعصية والقضايا العالقة، وتمكن من حل النزاعات دون عنف.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة أم القرى للبرنامجين (بكالوريوس، دراسات عليا) في الكليتين (العلمية، الإنسانية) في مدينة مكة المكرمة.

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من ٧٣٢ طالبة من طالبات جامعة أم القرى للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧هـ/ ١٤٣٨هـ وهذا العدد يمثل العائد بعد تطبيق الدراسة على كامل أفراد مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (١) عينة الدراسة.

جدول (١): يوضح عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
البرنامج الدراسي	دراسات عليا	181	%24.7
	بكالوريوس	551	%75.3
	الإجمالي	732	%100
نوع الكلية	إنسانية	447	%61.1
	علمية	285	%38.9
	الإجمالي	732	%100

منهج الدراسة:

تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بهدف تحديد سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية والمتمثلة في (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) بجامعة أم القرى.

اداة الدراسة:

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداماً وانتشاراً، وقد تم إستخدامها لقياس درجة توفر سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالباتها، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تم بناء الاستبانه وفق الخطوات الاتية:

- تحديد ثلاثة محاور رئيسية شملتها الاستبانة، وصياغة البنود تحت كل محور.
- عرض الاستبانه على عدد من المحكمين من أعضاء هيئات التدريس المتخصصين في المجال التربوي وإجراء التعديلات من خلال حذف وتعديل وصياغة بعض البنود.

وقد بلغ عدد بنود الاستبانه بعد صياغتها النهائية ٤٣ بنداً موزعة على ثلاثة سمات وهي: السمات الشخصية، السمات الاجتماعية، السمات المهنية.

صدق الأداة:

عرض أداة الدراسة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين في المجال التربوي؛ وذلك للتأكد من صدق محتواها ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات، وعليه فقد خرجت الاستبانه في صورتها النهائية ثم عرضت مرة ثانية فأقروها وبذلك تعد الاستبانه صالحة ومحققه لأهدافها.

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانه، وكانت درجة الثبات مناسبة جداً، ويوضح جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانه.

جدول (٢): معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانه		
السمات	**عدد الفقرات**	**قيمة معامل الثبات**
محور السمات الشخصية	13	0.955
محور السمات الاجتماعية	14	0.955
محور السمات المهنية	16	0.961
الدرجة الكلية للاستبانة	43	0.954

الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمثلت الأساليب الإحصائية في: التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفاد العينة، المتوسطات الحسابية والانحرافات، معامل الارتباط لحساب ثبات الاستبانه، اختبار t للعينتين.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد تطبيق الاستبانه وتحليلها إحصائيا بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss، وقد تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات اللاتي شاركن في هذه الدراسة على كل بند من بنود الاستبانه، ووفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي تم إستخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة كما في جدول (٣):

جدول (٣): تحديد فقرات الاستبانه	
درجة الاستجابة	**المتوسط الحسابي**
عالية	٢،٣٤-٣،٠
متوسطة	١،٦٧-٢،٣٣
منخفضة	١،٠٠-١،٦٦

للإجابة على السؤال الرئيس من أسئلة الدراسة والذي ينص على الآتي: ما سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية بجامعة ام القرى من وجهة نظر طالبتها؟

وحيث سبق الإجابة على هذا السؤال أثناء بناء أداة الدراسة والتي تمثلت في قائمة بأهم سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية الثلاثة (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) وتم تفريغ تلك القائمة في الاستبانه المعدة للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية.

– للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والمتعلق بدرجة توفر السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبتها، يوضح جدول (٤) التكرار والنسب والمئوية والمتوسطات والانحرافات لإجابات افراد العينة.

جدول (٤): السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر						الترتيب	الدرجة
			متوفر		احياناً		غير متوفر			
			ت	%	ت	%	ت	%		
١-يجسد مفهوم الوسطية قولاً وعملاً في كافة المجالات	2.19	.655	244	33.3	389	53.1	99	13.5	13	متوسطة
٢-يوازن بين قوة الشخصية ولين الجانب	2.27	.675	297	40.6	342	46.7	93	12.7	10	متوسطة
٣-يتصف بالمرونة في تفكيره وآرائه	2.25	.679	286	39.1	347	47.4	99	13.5	12	متوسطة
٤- يتسم سلوكه بالرفق والسماحة مع طلابه	2.28	.683	306	41.8	330	45.1	96	13.1	7	متوسطة
٥-يقدر أفكار طلابه وإسهاماتهم المثمرة	2.28	.708	317	43.3	306	41.8	109	14.9	8	متوسطة
٦-يحاور بموضوعية ولا يتشدد لرأي معين	2.25	.682	289	39.5	343	46.9	100	13.7	11	متوسطة
٧-يعدل في المعاملة بين طلابه	2.27	.673	293	40.0	346	47.3	93	12.7	9	متوسطة
٨-يتحلى بالصدق في أقواله وأفعاله	2.36	.653	340	46.4	321	43.9	71	9.7	2	عالية
٩-يتطابق قوله مع فعله	2.30	.639	294	40.2	366	50	72	9.8	4	متوسطة
١٠-يحافظ على جمال ملبسه ومظهره دون مبالغة	2.46	.645	402	54.9	269	36.7	61	8.3	1	عالية
١١-يتميز بالثبات الانفعالي في مواجهة المواقف المختلفة	2.29	.668	305	41.7	340	46.4	87	11.9	5	متوسطة
١٢-يتواضع ولا يفتخر بما عنده من علم مهما بلغ	2.29	.677	310	42.3	331	45.2	91	12.4	6	متوسطة
١٣-يعالج مواضيع الاختلاف ان وجدت بروية وهدوء	2.31	.660	313	42.8	339	46.3	80	10.9	3	متوسطة
المتوسط العام للمحور	2.29	الانحراف المعياري العام للمحور							.633	متوسطة

يتضح من الجدول السابق الخاص ببنود السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية بجامعة أم القرى أنها لم تكن على درجة عالية من الأهمية وذلك من وجهة نظر أفراد العينة، حيث تراوح متوسط الفقرات بين ٢،٤٦ و٢،١٩ فحصلت

معظم البنود على أهمية متوسطة فيما عدا فقرتان (يتحلى بالصدق في أقواله وأفعاله، يحافظ على جمال ملبسه ومظهره دون مبالغة) فكانتا ذو أهمية عالية، وقد أعزي ذلك إلى طبيعة الانسان الفسيولوجية واهتمامه بمظهره العام دوماً ولا سيما المرأة، وإدراك عضو هيئة التدريس بأهمية المحافظة على المظهر الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له وإحترامهم له وكذلك تقديره لمكانته الاجتماعية تقتضي إهتمامه باللبس المناسب للحرم الجامعي بدون مبالغة، فضلاً عن أهمية تحلي عضو هيئة التدريس بالصدق في القول وفي الفعل وقد يعود الى البيئة والتنشئة الإسلامية التي تدعوا دوماً الى التحلي بالصدق اقتداءً برسولنا الكريم.

أما البنود التي حصلت على أهمية متوسطة فكان عددها ١١ وهي على التوالي (يعالج مواضيع الاختلاف إن وجدت بروية وهدوء، يتطابق قوله مع فعله، يتميز بالثبات الانفعالي في مواجهة المواقف المختلفة، يتواضع ولا يفتخر بما عنده من علم مهما بلغ، يتسم سلوكه بالرفق والسماحة مع طلابه، يقدر أفكار طلابه وإسهاماتهم المثمرة، يعدل في المعاملة بين طلابه، يوازن بين قوة الشخصية ولين الجانب، يحاور بموضوعية ولا يتشدد لرأي معين) وقد يعود ذلك إلى كثرة الأعداد التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها فيعتمد على طريقة التلقين في التدريس والالتزام بنمطية المحاضرة التي تركز على الإلقاء من جانب عضو هيئة التدريس والإنصات من جانب الطلاب في معظم فترات المحاضرة وقلة إفساح الوقت والمجال للحوار مع الطلاب ومناقشتهم في موضوعات خارج نطاق المحاضرة، فثقافة الحوار بين الطالب وعضو هيئة التدريس لم ترق بالصورة المأمولة التي تمنعه من إفساح الصدر لتقبل آراء الطلاب ومناقشتهم في كثير من القضايا التي تشغل عقول الشباب.

– للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بدرجة توفر السمات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية من وجهة نظر الطالبات بجامعة أم القرى، يوضح جدول (٥) التكرار والنسب والمئوية والمتوسطات والانحرافات لإجابات افراد العينة.

جدول (٥): السمات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر: متوفر		احياناً		غير متوفر		الترتيب	الأهمية
			ت	%	ت	%	ت	%		
١-يستخدم مهارات الحوار الهادف أثناء تواصله مع طلابه.	2.36	.651	340	46.4	322	44.0	70	9.6	5	عالية
٢-يتخذ منهج الوسطية في كل تعاملاته وعلاقاته	2.29	.644	294	40.2	363	49.6	75	10.2	9	متوسطة

مع الأخرين										
٣-يتعاون مع زملائه وطلابه	2.37	.651	341	46.6	321	43.9	70	9.6	3	عالية
٤-يغرس معاني الفضيلة بين طلابه	2.36	.663	342	46.7	314	42.9	76	10.4	4	عالية
٥-يحذر طلابه من مظاهر التطرف في المجتمع المسلم	2.30	.700	327	44.7	304	41.5	101	13.8	8	متوسطة
٦-يوازن بين التسيب والغلو في جميع المجالات	2.34	.674	333	45.5	315	43.0	84	11.5	7	عالية
٧-يتجنب اثارة النعرات والعصبية بين طلابه	2.38	.685	369	50.4	278	38.0	85	11.6	1	عالية
٨-لا ينحاز إلى مجموعات معينة من الطلاب حسب انتمائهم الفكري أو الحزبي	2.34	.694	345	47.1	293	40.0	94	12.8	6	عالية
٩-يتفاعل مع مشكلات طلابه داخل الجامعة وخارجها ويشخصها بشكل متوازن	2.16	.724	263	35.9	328	44.8	141	19.3	13	متوسطة
١٠-يشرك طلابه في المشكلات الاجتماعية السائدة	2.23	.698	284	38.8	335	45.8	113	15.4	11	متوسطة
١١-يستثمر مع طلابه المناسبات الوطنية لوعي معنى الوسطية والاعتدال في الحياة	2.19	.728	280	38.3	316	43.2	136	18.6	12	متوسطة
١٢-يساهم في إقامة دورات تؤكد على أهمية الوسطية والاعتدال	2.05	.770	238	32.5	296	40.4	198	27.0	14	متوسطة
١٣-ينشر ثقافة الحوار وتقبل الراي الآخر وفق الضوابط الشرعية	2.26	.693	300	41.0	328	44.8	104	14.2	10	متوسطة
١٤-يشجع الطلاب على المشاركة والتفاعل في المناسبات المختلفة	2.38	.691	341	46.6	298	40.7	93	12.7	2	عالية
المتوسط العام للمحور		2.28	الانحراف المعياري العام للمحور					.955		متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة البنود المتعلقة بالسمات الاجتماعية لعضو هيئة التدريس كانت عالية نوعاً ما من وجهة نظر أفراد العينة، وتراوح متوسط هذه الفقرات في هذا المجال بين ٢،٣٨ و٢،٠٥ فحصلت ٧ بنود على أهمية عالية وكانت على التوالي (يتجنب اثارة النعرات والعصبية بين طلابه، يشجع الطلاب على المشاركة والتفاعل في المناسبات المختلفة، يتعاون مع زملائه وطلابه، يغرس معاني الفضيلة بين طلابه، يستخدم مهارات الحوار الهادف أثناء تواصله مع طلابه، لا ينحاز إلى مجموعات معينة من الطلاب حسب انتمائهم الفكري أو الحزبي، يوازن بين التسيب والغلو في جميع المجالات) وقد يكون السبب في ذلك الى المنزلة الاجتماعية والثقافية التي يتحلى بها عضو هيئة التدريس تجعله يغض النظر عن بعض الأمور كالنعرات والتعصب كونه هو القدوة التي يحتذي به الطالب، كما يحرص على تشجيع الطلبة ايماناً منه بأهمية الأنشطة ودورها في تعزيز شخصية الطالب.

بينما حصلت ٧ بنود على درجة متوسطة من الأهمية وهذه الفقرات هي (يحذر طلابه من مظاهر التطرف في المجتمع المسلم، يتخذ منهج الوسطية في كل تعاملاته وعلاقاته مع الأخرين، ينشر ثقافة الحوار وتقبل الراي الآخر وفق الضوابط الشرعية، يشرك طلابه في المشكلات الاجتماعية السائدة، يستثمر مع طلابه المناسبات الوطنية لوعي معنى الوسطية والاعتدال في الحياة، يتفاعل مع مشكلات طلابه داخل الجامعة وخارجها ويشخصها بشكل متوازن، يساهم في إقامة دورات تؤكد على أهمية الوسطية والاعتدال) ومن أحد أسباب تلك النتيجة هي انشغال عضو هيئة التدريس بتدريس المقرر، كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه من مهام تدريسية معتادة، وضغوط الامتحانات والتصحيح الذي يستنزف وقته وجهده بالإضافة إلى الأعباء الإدارية المكلف بها وإشتراكه في أكثر من عمل في توقيت واحد وخاصة مع متطلبات الجودة والاعتماد، كما أنه مطالب ببحوث للترقية وما تتطلبه من وقت وجهد وصفاء ذهن، كل هذا قد أدى الى إجهاده وعدم قدرته على إستثمار المناسبات الوطنية وإقامة دورات يتم فيها تعزيز الوسطية فيمارس دوره التقليدي في التركيز على تدريس المقررات والانتهاء منها في الوقت المحدد.

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بدرجة توفر السمات المهنية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبتها، يوضح جدول (٦) التكرار والنسب والمئوية والمتوسطات والانحرافات لإجابات افراد العينة.

جدول (٦): السمات المهنية لعضو هيئة التدريس

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر						الترتيب	الدرجة
			متوفر		احياناً		غير متوفر			
			ت	%	ت	%	ت	%		
١-يقدم لطلابه معرفة علمية تتسم بالأصالة والجدة	2.32	.685	331	45.3	310	42.3	91	12.4	6	متوسطة
٢-يعزز مفهوم الوسطية خلال محاضراته	2.28	.671	296	40.4	345	47.1	91	12.4	9	متوسطة
٣-يدرك الأهداف السلوكية للمقرر بما يتلاءم مع المنهج الإسلامي المتسم بالوسطية	2.35	.665	337	46.0	317	43.3	78	10.7	2	عالية
٤-يوزع جوانب الحوار على طلبته بشكل عادل	2.32	.685	327	44.7	313	42.8	92	12.6	5	متوسطة
٥-يراعي في الانشطة الصفية واللاصفية الاعتدال والتوسط	2.23	.704	289	39.5	328	44.8	115	15.7	11	متوسطة
٦-يناقش الآراء ووجهات النظر المختلفة بموضوعية مع طلابه	2.34	.677	338	46.2	309	42.2	85	11.6	4	عالية
٧-يبين لطلابه مميزات منهج الوسطية في جميع الأمور	2.20	.703	272	37.2	339	46.3	121	16.5	12	متوسطة
٨-يقدر آراء طلبته مهما كان مستواهم وتحصيلهم	2.29	.682	310	42.3	328	44.8	94	12.8	8	متوسطة
٩-يهيئ جو من التسامح في قاعة الدراسة	2.35	.670	339	46.3	312	42.6	81	11.1	3	عالية
١٠-يشجع طلابه على الحوار حول القضايا المختلفة	2.27	.698	304	41.5	322	44.0	106	14.5	10	متوسطة
١١-يناقش مع طلبته خطر وسائل التقنية الحديثة وما فيها من محتوى يخالف الوسطية	2.20	.725	284	38.8	316	43.2	132	18.0	13	متوسطة
١٢-يناقش مع طلبته العلاقة بين الانحرافات الفكرية والبعد عن الوسطية والاعتدال	2.14	.739	259	35.4	318	43.4	155	21.2	14	متوسطة
١٣-يبرر لطلبته الآثار	2.13	.741	257	35.1	317	43.3	158	21.6	15	متوسطة

السلبية لغياب الوسطية في المجتمع										
١٤-يربط بين واجبات المقررات الجامعية البحثية وما يعزز منهج الوسطية	2.13	.730	253	34.6	328	44.8	151	20.6	16	متوسطة
١٥-يلتزم بمواعيد المحاضرات بداية ونهاية	2.31	.670	314	42.9	332	45.4	86	11.7	7	متوسطة
١٦-يلتزم بإنهاء المقرر الدراسي في الموعد المحدد	2.40	.653	364	49.7	300	41.0	68	9.3	1	عالية
المتوسط العام للمحور	2.27		الانحراف المعياري العام للمحور				.842			متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن متوسط البنود في السمات المهنية لعضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية قد تراوحت بين ٢،٤٠ و٢،١٣، فحصلت ٤ بنود على درجة عالية من الأهمية وهي بالترتيب (يلتزم بإنهاء المقرر الدراسي في الموعد المحدد، يدرك الأهداف السلوكية للمقرر بما يتلاءم مع المنهج الإسلامي المتسم بالوسطية، يهيئ جو من التسامح في قاعة الدراسة، يناقش الآراء ووجهات النظر المختلفة بموضوعية مع طلابه) وقد يعزى ذلك الى حرص عضو هيئة التدريس على تحمل المسئولية الموكلة له بتقديم مقرره و الانتهاء منه على أكمل وجه وفي الوقت المطلوب، وكذلك يعود الى تمسك عضو هيئة التدريس بالهوية الإسلامية وحرصه على تقديم أهداف سلوكية للمقرر ومتناسبة مع ديننا لإيمانه بدورها في صلاح الفرد والمجتمع.

في حين حصلت ١٢ بنداً على درجة متوسطة من الأهمية وهي (يوزع جوانب الحوار على طلبته بشكل عادل، يقدم لطلابه معرفة علمية تتسم بالأصالة والجدة، يلتزم بمواعيد المحاضرات بداية ونهاية، يقدر آراء طلبته مهما كان مستواهم وتحصيلهم، يعزز مفهوم الوسطية خلال محاضراته، يشجع طلابه على الحوار حول القضايا المختلفة، يراعي في الانشطة الصفية واللاصفية الاعتدال والتوسط، يبين لطلابه مميزات منهج الوسطية في جميع الأمور، يناقش مع طلبته خطر وسائل التقنية الحديثة وما فيها من محتوى يخالف الوسطية، يناقش مع طلبته العلاقة بين الانحرافات الفكرية والبعد عن الوسطية والاعتدال، يبرر لطلبته الآثار السلبية لغياب الوسطية في المجتمع، يربط بين واجبات المقررات الجامعية البحثية وما يعزز منهج الوسطية) ويعزى ذلك الى ضعف تبصير عضو هيئة التدريس وقلة تركيزه لمفهوم الوسطية وتعزيزه في نفوس أبنائنا، بالإضافة إلى عدم وجود تعليمات وأوامر من وزارة التعليم تقتضي بتفعيل هذا المفهوم وضرورة إكسابه للطلبة في الجامعات، وإن كان هناك إجتهادات من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس في محاولة منهم لإكسابه لطلبتهم ولكنها شخصية وفردية.

ويظهر جدول (٧) مقارنة بين سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية المقسمة سابقاً وترتيب درجة توفرها حسب أراء عينة أفراد الدراسة وهو كما يلي:

جدول (٧): مقارنة بين المحاور الثلاث			
سمات عضو هيئة التدريس	**المتوسط الحسابي**	**الترتيب**	**الدرجة**
السمات الشخصية	2.29	1	متوسطة
السمات الاجتماعية	2.28	2	متوسطة
السمات المهنية	2.27	3	متوسطة

وبالإطلاع على الجدول السابق نجد أن السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس قد حصلت على المرتبة الأولى من الأهمية بمتوسط ٢،٢٩ ويليه السمات الاجتماعية بمتوسط ٢،٢٩ ومن ثم جاءت السمات المهنية في الترتيب الثالث والأخير وبمتوسط ٢،٢٧، وقد أتفقت هذه النتيجة مع دراسة صفاء عبد الله ومنال إبراهيم (٢٠١١)، في حين أختلفت مع دراسة أبو الجبر (٢٠١٤) من حيث حصول السمات السابقة على نسبة عالية بخلاف ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حصول السمات الثلاثة على درجة متوسطة من الأهمية.

– وللإجابة عن السؤال الرابع والمرتبط بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) بين آراء أفراد عينة الدراسة لسمات عضو هيئة التدريس الثلاثة حول تعزيز الوسطية وفقاً لمتغير نوع البرنامج الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا)، تم استخدام اختبار ت (t-test) ويوضح الجدول (٨) ذلك:

جدول (٨): يوضح الفروق بالنسبة لمتغير البرنامج باستخدام اختبار (T-test)							
السمات	**المجموعة**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**ت**	**مستوى الدلالة**	**التعليق**
السمات الشخصية	دراسات عليا	181	31.265	6.335	3.076	.002	لا يوجد فروق
	بكالوريوس	551	29.433	7.158			
السمات الاجتماعية	دراسات عليا	181	32.845	7.416	1.629	.104	لا يوجد فروق
	بكالوريوس	551	31.775	7.752			
السمات المهنية	دراسات عليا	181	37.254	8.684	1.623	.105	لا يوجد فروق
	بكالوريوس	551	36.0272	8.870			
السمات الثلاثة ككل	دراسات عليا	181	70.635	21.406	2.148	0.32	لا يوجد فروق
	بكالوريوس	551	74.764	22.9323			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول سمات عضو هيئة التدريس في

تعزيز الوسطية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي، حيث أن مستويات الدلالة الاحصائية لقيم (T) أعلى من مستوى المعنوية (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وقد يعود ذلك إلى أن إنطباع الطالبات سواء في الدراسات العليا أو في البكالوريوس لا يتغير عن عضو هيئة التدريس بالرغم من مرور سنوات الدراسة فنظرتهم متقاربة في الحكم على سماته التي تعزز الوسطية، وكذلك طريقة تعامل عضو هيئة التدريس مع طلبته لا تتغير بتغير نوع البرنامج وانما هي واحدة لكل الطلبة.

– وللإجابة عن السؤال الخامس والمرتبط بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) بين آراء أفراد عينة الدراسة لسمات عضو هيئة التدريس الثلاثة حول تعزيز الوسطية وفقاً لمتغير نوع الكلية (إنسانية، علمية)، ويوضح جدول (٩) ذلك:

جدول (٩): يوضح الفروق بالنسبة لمتغير الكلية باستخدام اختبار (T-test)

السمات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	التعليق
السمات الشخصية	انسانية	447	28.425	6.808	-7.320	0.00	لا يوجد فروق
	علمية	285	32.178	6.697			
السمات الاجتماعية	انسانية	447	30.559	7.4101	6.726	.000	لا يوجد فروق
	علمية	285	34.361	7.410			
السمات المهنية	انسانية	447	34.668	8.452	-6.553	.000	لا يوجد فروق
	علمية	285	38.936	8.806			
السمات الثلاثة ككل	انسانية	447	78.346	21.793	-7.137	.000	لا يوجد فروق
	علمية	285	66.522	22.0351			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات إستجابات أفراد العينة حول سمات عضو هيئة التدريس في تعزيز الوسطية تعزى لمتغير البرنامج الدراسي، حيث مستويات الدلالة الاحصائية لقيم (T) أعلى من مستوى المعنوية (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وقد يعود ذلك إلى تقارب البيئة الثقافية والظروف التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وتشابه طرق تقديمهم للمادة العلمية وتدريسهم وطريقة تواصلهم مع طلابهم لتعزيز الوسطية ومهاراتهم في الحوار وتقبل النقد وعدم التعصب وتقديمهم للدورات وغير ذلك، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو جبر (٢٠١٤).

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

- حصول سمات الأستاذ الجامعي في تعزيز الوسطية المتمثلة في (الشخصية، الاجتماعية، المهنية) جميعها على درجة متوسطة من الاهمية.
- حصول السمات الشخصية للأستاذ الجامعي في تعزيز الوسطية على أعلى درجة في الأهمية، وتليها السمات الاجتماعية، ومن ثم السمات المهنية.
- حصلت (يتحلى بالصدق في أقواله وأفعاله) على أعلى درجة في السمات الشخصية، وحصلت (يجسد مفهوم الوسطية قولاً وعملاً في كافة المجالات) على أقل درجة.
- حصلت (يتجنب إثارة النعرات والعصبية بين طلابه) على أعلى درجة في السمات الاجتماعية، وحصلت (يساهم في إقامة دورات تؤكد على أهمية الوسطية والاعتدال) على أقل درجة.
- حصلت (يلتزم بإنهاء المقرر الدراسي في الموعد المحدد) على أعلى درجة في السمات المهنية، وحصلت (يربط بين واجبات المقرر الجامعية البحثية وما يعزز منهج الوسطية) على أقل درجة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) لسمات الأستاذ الجامعي الثلاثة في تعزيز الوسطية تعزى لمتغير نوع البرنامج الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ = ∞) لسمات الأستاذ الجامعي الثلاثة في تعزيز الوسطية تعزى لمتغير نوع الكلية في الجامعة.

المراجع:

أبو جبر، عدنان حمدان (٢٠١٤). دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة في تعزيز مبدأ الوسطية لدى طلبتهم وسبل تفعيله، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

الباتلي، احمد بن عبد الله (٢٠١١). سمات الأستاذ الجامعي المتسم بالوسطية، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في المدينة المنورة بتاريخ ٦٦-٩ مارس.

محمود علي، احلام (٢٠١١). علاقة الأستاذ الجامعي بالطالب وأثرها في تعزيز الوسطية، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في المدينة المنورة بتاريخ ٦٦-٩ مارس.

ابن فارس، أبو الحسين أحمد. (١٩٨٩). معجم مقاييس اللغة. ط ٢. دار الفكرة.

الحازمي، محمد بن عبد الله (٢٠١٣). دور مقومات شخصية المعلم في تعزيز مبدأ الوسطية بين التلاميذ، مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، ١٩٦-٢٤٠.

الحسناوي، موفق (٢٠١٠). دور الجامعات في بناء شخصية الطالب، شبكة النبأ المعلوماتية.

حسين، احمد ضياء الدين (٢٠١٤). سمات الأستاذ الجامعي المتسم بالوسطية، مجلة العلوم الشرعية، جامعة القصيم، مج ٧، ع ٣، ١٣٩١-١٤٢٩.

داوود، محمود السيد (٢٠١١). صفات الأستاذ الجامعي المتسم بالوسطية، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في المدينة المنورة بتاريخ ٦٦-٩ مارس.

دياب، سهيل رزق (٢٠٠٦). المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرون (ادواره المتوقعة، سماته، ومقوماته)، المؤتمر العلمي (المعلم في الألفية الثالثة، رؤية آنية ومستقبلية) جامعة الاسراء، الأردن.

الزيد، زيد عبد الكريم (١٤١٢هـ). الوسطية في الإسلام تعريف وتطبيق، الرياض، دار العاصمة.

عبد الله، صفاء، إبراهيم، منال (٢٠١١). صفات الأستاذ الجامعي المتسم بالوسطية، ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي المنعقد في المدينة المنورة بتاريخ ٦٦-٩ مارس.

عطية، محمد عبد الكريم. (٢٠١١). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعاتنا العربية في تأصيل مبدأ الوسطية والاعتدال لدى الطلاب في ضوء مسؤولياتهم بالجامعة. بحث محكم ضمن أعمال مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي. المدينة: جامعة طيبة، ٣،١٥٩٠-١٦٣٥.

العيسى، احمد بن محمد (٢٠٠٥). التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الزيتونة للنشر والتوزيع، الرياض.
الغفيلي، عبد الله بن سليمان. (٢٠٠٤). وسطية أهل السنة والجماعة في باب القدر. مجلة البحوث، (٦٧)، ١٧٤.
القرضاوي، يوسف (٢٠٠٨). الخصائص العام للإسلام، ط (٧)، بيروت، مؤسسة الرسالة.
القرضاوي، يوسف أحمد. (٢٠١١). كلمات في الوسطية ومعالمها. القاهرة: دار الشروق.
الكثيري، راشد حمد والنصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٥). المدخل للتدريس، مطابع الحميضي، الرياض.
كروم، احمد (٢٠١١). الأدوار الفاعلة للأستاذ الجامعي في بناء الفكر الوسطي، بحث محكم ضمن أعمال مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي. المدينة: جامعة طيبة، ١٨٠٥-١٨٣٦
الهجهوج، سعد بن ذعار (٢٠١٦). مسؤولية الأستاذ الجامعي في تعزيز منهج الوسطية لدى الطلاب الجامعيين. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. المجلد ٣٢. العدد ٦٥.

فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كل من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة

إعداد

د. ميمي السيد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة الزقازيق

استلام البحث : ٠٣ / ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٢٢ / ٠٩ / ٢٠١٨

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة- جامعة الملك خالد ، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة الارتباطيه بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ، تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة من طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة ، وتم تطبيق مقاييس: ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية مفهوم الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة) على عينة البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة (تطبيق قبلي) ثم تم تطبيق نفس المقاييس على نفس العينة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (تطبيق بعدي). واستخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطين t.test ومعاملات ارتباط بيرسون . وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

الكلمات المفتاحية : ما وراء الذاكرة – المرونة المعرفية - مفهوم الذات.

Abstract:

This research aims to discover the effectiveness of a Training Program Based on Meta Memory And Its Effect on both knowledge flexibility and the academic self concept for King Khalid University, Sarat Abida Arts and Science College Female Students. It also aims to recognizing the correlation relationship between knowledge flexibility and the academic self concept University Female Students. The researchers chose a sample of (66) Sarat Abida Arts and Science College Female Students, chemistry department, to apply three scales: meta memory scale, academic self concept scale and knowledge flexibility scale (pre application) before the application of the training program. After that, The researchers applied the same three scales (after application) of the application of the same training program. The researchers used parameter statistically styles as "T" test for the two connected samples and Pearson correlation coefficient to verify the research hypotheses. The researcher reached the following results:

1- There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the meta memory scale for the after application.

2- There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the knowledge flexibility scale for the after application.

3-There are statically differences at the level (0.01) among the female students scores averages before and after the application of training program of the academic self concept scale for the after application.

4- there is a statically positive correlation relationship between the academic self concept and the knowledge flexibility.

Keywords: meta memory – knowledge flexibility - self concept.

مقدمة:

احتل موضوع الذاكرة اهتمام كثير من العلماء قديما ، لكنه لم يبحث بصورة علمية دقيقة إلا عندما جاء العالم ابنجهاوس ، والذي تناول الذاكرة بالبحث والتفسير والتحليل ، عندما سعى إلى تحديد الفهم والإدراك وعلاقتهما بالتذكر الذي اعتبر نموذجا هاما للجهود في هذا الميدان(.Bell & Mather,2005:164)

ويبين العدل (٢٠٠٤: ١٤٧) أن الذاكرة عملية مركبة وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظات الإكلينيكية.

وقد بني Flavell آراءه بداية حول تفكير ما وراء الذاكرة ، وما وراء المعرفة من خلال أفكار عالم النفس المعرفي جان بياجيه حول النمو المعرفي للطفل ؛ فيما يختص بأن الطفل له طريقه في التفكير تختلف عن الكبار وأن الطفل يفكر بأفكاره ومن هنا بدأ Flavell التفكير بمفهوم ما وراء المعرفة وهو التفكير في التفكير، وبدأ التفكير بمفهوم ما وراء الذاكرة ، والذي قصد به المعرفة التي يمتلكها الأشخاص حول ذاكرتهم ، وحول نقاط قوتها وضعفها ، والتي تعتبر مفتاحا مهما لتعلمهم ولنموهم المعرفي ، والتي تسمح للمتعلم بالسيطرة والوصول إلى الاستراتيجيات في ذاكرته مع فهم محددات ذاكرته ونقاط قوتها وكيفية تنظيمها (Dunlosky & Thiede, 2013).

وتعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة ، ورفع كفاءتها إذ تنمي عند الطلبة فهما ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة والوعي باستراتيجيات التذكر المناسبة ، والوعي بأنظمة الذاكرة المختلفة ، وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعالة وذات كفاية ومن ثم فإنها تؤثر في تعلم الطلبة وانجازهم الأكاديمي وتحصيلهم المعرفي.(Kreutzer et al ., 1997:42).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ما وراء الذاكرة تعد أحد أجزاء ما وراء المعرفة ، ويقصد بها معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته وأي شئ متصل بعملية تخزين وترميز المعلومات واسترجاعها، وهي تمكن الفرد من الوعي بمقدار الجهد الذي يتطلبه الموقف، وتحديد الاستراتيجيات الأكثر ملاءمة لمهمة التذكر، مما يسهم في زيادة تطور استراتيجيات التعلم. (Perez & Garcia,2002:97).

وتتضمن ما وراء الذاكرة مكونين أساسيين ، وهما مكون ما وراء الذاكرة التقريرية التي تشير إلى المعلومات التي يمتلكها الطفل حول عمليات الذاكرة الخاصة به (متغيرات الفرد والمهمة والإستراتيجية)، ومقارنته لقدرات ذاكرته مع قدرات الذاكرة لدى الآخرين، ومكون ما وراء الذاكرة الإجرائية التي تشير إلى قدرة الطفل على مراقبة وتنظيم سلوك الذاكرة الخاص به خلال أنشطة الذاكرة المستمرة (Schneider & Lockl,2002).

وقدم جولد سميث ، وبانسكي (Cold Smith et al.,,2005:505) نموذجاً يوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين القدرة على التذكر ، وقد حددوا مكونين رئيسيين لما وراء الذاكرة هما : المراقبة والتحكم ، ولكل من هذين المكونين أهمية كبيرة في التذكر (التشفير – التمثل – الاحتفاظ – الاستدعاء) ، وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الذاكرة الجيدة وبين ذوي الذاكرة الرديئة يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة.

وقد عرف بيريز جارسيا (Perez & Garcia,2002) ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد بذاكرته، ومعرفته بكل شئ يرتبط بتسجيل وترميز وتخزين واسترجاع المعلومات ، وتحديد ما إذا كان الموقف يتطلب جهداً أكبر أو أقل ، وكذلك تحديد استراتيجيات التفكير المناسبة للمهمة ، وخصائص الفرد المعرفية وخصائص المهمة.

وتعد المرونة في التفكير واحدة من أهم المهارات الحياتية، من خلال القدرة على التكيف والانسجام وخلق بدائل وخيارات في أسلوب تعاملنا بنجاح مع الأشخاص والمتغيرات والمواقف المختلفة وتحسين أسلوب الحياة لدى الأفراد والجماعات على حد سواء.

وتعتبر نظرية المرونة المعرفية نظرية بنائية للتعلم والتعليم لعلاج المشكلات المرتبطة باكتساب المعرفة المتقدمة، حيث يتم تقديم المعرفة أو المحتوى للمتعلم في المرحلة التمهيدية بالشكل الذي يساعده على تذكرها، وفي المرحلة المتقدمة من اكتساب المعرفة لابد للمتعلم أن يفهم المحتوى بعمق وأن يكون قادراً على مناقشتها وتطبيقها بمرونة في مواقف أخرى.(Carvalho & Moreira,2005:3)

ويعرف بيلجن (Bilgin,2009:351) المرونة المعرفية بأنها العامل الذي ييسر على الفرد تكيفه مع الأحداث والمواقف ويسهم بشكل كبير في حل مشكلات التفاعل الاجتماعي. وأضاف ليديرمان(Lederman,2012) أن المرونة المعرفية من العوامل المهمة المنبئة عن تحصيل الطلاب في المقررات الدراسية، كما أن الطلاب يختلفون في كل من المرونة المعرفية والتذكر باختلاف التحصيل الدراسي.

ويعُرفّ كاناز وأخرون (Canas et al., 2005:96) المرونة المعرفية بالقدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة، وهذا التعريف يتكون من ثلاثة عناصر أساسية، أولا أن المرونة المعرفية قدرة وبالتالي يمكن أن تكتسب من خلال التدريب، ثانيا يشير إلى تغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد، والتي تعتبر سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة، وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بينها ومن ثم اختيار البديل المناسب ثالثا :هذا التغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

وظهر مصطلح مفهوم الذات عندما قدم كارل روجرز نظرية الذات ، ويعرف زهران (١٩٩٨) مفهوم الذات بأنه مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتطورات والتقييمات الخاصة بالذات ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا للذات .

وذكر ماتوفيو(Matovu,2014:185) أن مفهوم الذات الأكاديمية في نطاق واسع يشير إلى كيفية الطريقة التي يشعر بها الطلاب بأنفسهم كمتعلمين . ويري زيتون(٢٠٠٤: ١٩) أنها نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية ، واحترامه لذاته، لكفايته وقدراته الأكاديمية.

من العرض السابق يتضح أن ما وراء الذاكرة و والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من المواضيع النفسية والتربوية في الدراسات البحثية التي تهم جميع الباحثين خصوصا المعنيين بالجانب الأكاديمي لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص ، وهذه مفاهيم متعلمة ومكتسبة من قبل الطلبة أنفسهم أثناء حياتهم الدراسية ، فنظرة الفرد لخبراته السابقة وإدراكه لمستوى ذاكرته يلعبان دوراً كبيرا في التأثير على قدرته على التفكير ومعرفته الأكاديمية وتنمية مفهومه لذاته.

ولأن مواضيع ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من المواضيع المهمة للأفراد على اختلاف مستوياتهم الدراسية ، والتي قد تسهم في مساعدتهم على مواجهة المواقف والظروف الحياتية المختلفة ، فقد جاءت فكرة هذا البحث من أجل التعرف على فعالية برنامج معرفي تدريبي قائم على ما وراء الذاكرة وأثره على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية باعتبارهم من المواضيع الأساسية التي قد تساعد الطالب الجامعي في التعامل مع المواقف الدراسية والحياتية المختلفة.

مشكلة البحث:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في عمليتي الوعي والتذكر تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام ما يسمى بعمليات ما وراء الذاكرة (الزيات ، ١٩٩٨). لذلك إن الاستخدام الأمثل لكفاءة الذاكرة واستراتيجيات التذكر وتطوير كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب يلعب دورا بارزا في التغلب على كثير من الجوانب التي تعيق التعلم، وتساعد على رفع كفاءة المتعلم العادي.

وتوصل فالنتاين وآخرون(Valentine et al.,2004:112) إلى أن معرفة الطالب وإدراكه لمفهوم الذات الأكاديمية يؤثر في أدائه الأكاديمي، وأن مفهوم الذات الأكاديمي له أهمية من حيث أنه يتوافق مع العوامل الداخلية لدى الطالب والذي له تأثير فاعل في الذاكرة لديه، وفي تكيفه مع بيئته الجامعية .

وأظهرت نتائج دراسة اينجن (Engin,2004) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مفهوم الذات الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ، وجد أن هناك محدودية في الدراسات في البيئة العربية ، وندرة في البيئة المحلية في الدراسات التي اهتمت بدراسة التأثير لما وراء الذاكرة على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ، وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة ؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية ؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ؟
٤- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة .
٢- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية
٣- الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.
٤- العلاقة بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوعات المعرفية كونها محور الاهتمام البحثي في الآونة الأخيرة، فمعظم الدراسات الحالية بدأت تركز على الموضوعات المعرفية التي تهتم بدراسة جوهر الإنسان وتسعى للتركيز على العمليات التي تجري بداخله، دون إغفال السلوك الظاهري الذي يقوم به.

وتتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١- تساهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة عن طريق العرض والتوضيح لمفهوم ما وراء الذاكرة ومكونيه المعرفي والتحكمى واستراتيجياته المختلفة ، وإجراء المزيد من

الدراسات والبحوث في هذا المجال، مما يؤدي إلى تحسن مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى الأداء الأكاديمي.

٢- تدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة عند الدراسة أو الاستذكار والتعرف على نتائجها الايجابية على كلا من المرونة المعرفية في التفكير ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

٣- يعتبر موضوع رئيسي في الحياة خاصة مجتمع الجامعة، حيث تتمثل ما وراء الذاكرة بتحسن الذاكرة ومعالجتها ، ويمثل أحد المتطلبات المهمة في التعلم كما أن توفر المعلومات عن مكونات ما وراء الذاكرة يمد المتعلم بالتغذية الراجعة ومراقبته لتعلمه، مما يعينه على تحقيق الانجاز الأكاديمي الأمثل.

٤- تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية لجعل الطلاب محور العملية التعليمية من خلال إعداد برامج ودمج تدريبات حول مهارات ما وراء الذاكرة.

٥- تساعد نتائج هذه الدراسة في وضوح الرؤية بالنسبة لكيفية إعداد البرامج عن الوعي بما وراء الذاكرة في المناهج الدراسية وأساليب التدريس، مما يعد تطبيقا تربويا لنظريات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.

مصطلحات البحث

١- ما وراء الذاكرة :(Meta memory)

مراقبة الفرد لأعمال الذاكرة لديه ومدى رضاه عن الوظائف اليومية التي تؤديها ، ومدى استخدامها لاستراتيجيات ومساعدات التذكر المختلفة في المواقف الحياتية (Troyer & Rich,2002).

ويتكون ما وراء الذاكرة من مكونين أساسيين هما :

المراقبة : وتعني استمرار تقييم العمليات المعرفية والتخطيط لاستخدامها ومراقبة أعمال الذاكرة لديه.

التحكم أو الضبط : وتتضمن معلومات الفرد عن ذاته وتحكمه فيها والمعرفة بخصائص المهمة وخصائص الإستراتيجية.

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس ما وراء الذاكرة وأبعاده الفرعية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

٢- المرونة المعرفية : Cognitive Flexibility

يعرف كاناز وآخرون (Canas etal.,2005:96) المرونة المعرفية بأنها القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة.

مهارات المرونة المعرفية: وهي تتمثل في هذه الدراسة بقدرات المرونة المعرفية لدى الأفراد ومهارات التغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد، ومواجهة الظروف والمواقف الجديدة في البيئة.

وتعرف المرونة المعرفية إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات في مقياس المرونة المعرفية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

٣- مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self –Concept

يعرف مفهوم الذات الأكاديمية هو مدركات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل الجامعي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجاباتهم على مقاييس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم (Liu (&Wang,2005

ويقاس بالدرجة التي تحققها الطالبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والذي تم إعداده من قبل الباحثة.

أدبيات البحث والإطار النظري:

ما وراء الذاكرة :

في عام ١٩٧١ قدم جون فلافيل Flavell مصطلح ما وراء الذاكرة مشيرا من خلاله إلى المعرفة بالعمليات والمحتويات التي تتفاعل داخل الذاكرة، وفي عام ١٩٧٩ لاحظ فلافيل أن ما وراء الذاكرة ليس بمعزل عن الجوانب العقلية الأخرى ، وفي عام ١٩٩٨ قرر علماء النفس عقد مؤتمر موسع في المجلس الدولي لعلم النفس بكندا لمناقشة التطور في دراسة ما وراء الذاكرة ، وتوصل المؤتمر على أنه يجب التمييز بين المفهوم التقليدي الذي يتم بالمحدودية الشديدة والمتعلق بمعرفة وظائف الذاكرة ، وبين المفهوم المعاصر الذي ينظر نظره أكثر شمولية لوظائف الذاكرة (عيسي ، ٢٠٠٤).

وتعددت تعريفات ما وراء الذاكرة ، ويمكن حصرها في الآتي :

يعرف ستوبر وايسر (Stober &Esser,2001:179) ما وراء الذاكرة بأنه معلومات المتعلم ووعيه باستراتيجياته السلوكية وأنظمة الذاكرة لديه.

ويرى جونكر وآخرون (Jonker et al.,1997:110) أن ما وراء الذاكرة هي الوعي بعمليات الذاكرة وتشمل معرفة واستخدام استراتجيات الذاكرة، والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة ، والمعتقدات المتعلقة بعمل الذاكرة لدى الفرد.

ويذكر بريز وجارسيا(Prez&Garcia,2002:96) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد بذاكرته ، ومعرفته بكل شئ يرتبط بتسجيل وتخزين واسترجاع المعلومات ، وتحديد ما إذا كانت الموقف يتطلب جهدا أكبر أو أقل وكذلك تحديد الاستراتيجيات المناسبة للمهمة ، وخصائص الفرد المعرفية وخصائص النص والمهمة.

ويشير كوك وكوك(Cook &cook,2005:234) أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات

وتذكرها، والعوامل التي تساعده على ذلك ووعيه ومعرفته عن قدرات وعمليات ذاكرته الذاتية.

ويشير النجار (٢٠٠٧: ١٨) إلى ما وراء الذاكرة بأنها معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقريره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة.

يعرفها بانيو وكاسزناك (Pannu & Kaszniak,2005) بأنها معرفة الأفراد حول قدرات واستراتيجيات الذاكرة لديهم التي يمكن أن تعمل كمعينات للذاكرة منها العمليات المتضمنة في المراقبة الذاتية للذاكرة، بالإضافة إلى الضبط أو التحكم . وتشير المراقبة (Monitoring) إلى العمليات التي تسمح للأفراد بالملاحظة والتأمل أو اختبار عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ، وتصنف المراقبة إلى نوعين هما :المراقبة الاسترجاعية : (Retrospective Monitoring) وتشير إلى مراقبة المتعلم لاستجابات استدعاها سابقا، وتشير إلى الحكم على ثقة الفرد باستجابات التذكر السابقة ، والمراقبة الاستشراقية :(Prospective Monitoring) وتشير إلى مراقبة المتعلم للاستجابات اللاحقة في الموقف ، وهي الحكم على استجابات لاحقة ، ويمكن الكشف عن عمليات المراقبة لدى الأفراد من خلال سؤالهم لثلاثة أنواع من أحكام ما وراء الذاكرة الخاصة بالتنبؤ بأداء الذاكرة ، وهي : أحكام تسهيل عملية التعلم ، وأحكام المعرفة ، والشعور بالحكم حول المعرفة.أما الضبط أو التحكم فيشير إلى الأحكام الواعية وغير الواعية التي يصدرها الفرد بالاعتماد على مخرجات عملية المراقبة الخاصة به ، ويمكن معرفة عمليات الضبط لدى الأفراد من خلال الأفعال المعرفية التي يشارك فيها الفرد كوظيفة للمراقبة مثل تخصيص وقت للدراسة (Cold Smith et al.,2002).

هناك ثلاث عمليات مرتبطة ببعضها متضمنة في ما وراء الذاكرة هي: الوعي والتشخيص ، والمراقبة.

(١) الوعي : يعني أن يكون الفرد واعيا بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة . فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه ، ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعلم (عيسى ، ٢٠٠٤، ٩٤).

(٢) التشخيص : يقصد بالتشخيص الأنشطة التنفيذية الأساسية وتشمل على تخطيط وتوجيه وتقييم الفرد لسلوكه الخاص بذاكرته(النجار، ٢٠٠٧: ٢٢).

(٣) المراقبة: تتمثل المراقبة في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء تشفير وتخزين المهام ، وأي المهام يمكن استرجاعها عندما يطلب منه استدعاؤها وما يحتاج لجهد إضافي ، وملاحظة الفرد لذاته أثناء ترميز أو إدخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح العديد من الأسئلة والإجابة عليها لمعرفة إلى أي درجة يعرف هذه المهام(Weaver &Kelemen,2003:1059)،(عبد الفتاح وجابر، ٢٠٠٥).

عرض جولد سميث وزملائه (Gold Smith et al.,2005) نموذج يوضح من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين أداء عمليات الذاكرة وقد حدد مكونين رئيسين لما وراء الذاكرة هما (المراقبة – التحكم أو الضبط) وكلا المكونين لهما أهمية كبيرة في أداء عمليات الذاكرة (التشفير – التمثيل – الاحتفاظ – الاسترجاع).

وتعددت نماذج ما وراء الذاكرة ومن أهمها:

نموذج بروان (Brewn,1981)

يفترض هذا النموذج أن مراقبة الذات تلعب دوراً مهما في هذه الأفعال التنفيذية وأن الراشدين يتميزون بالنضج بالنسبة لما وراء المعرفة كما يمتلكون قدرات ذات كفاءة عالية (الفرماوي وحسن ، ٢٠٠٤ : ٣٢١).واهتم هذا النموذج بمكون مراقبة الذاكرة ، وكان الإطار المرجعي لها هو الإطار الكفء لمعالجة المعلومات، وهو مكون يمتلك أداة تنفيذية ذات كفاءة تقوم بتنظيم السلوكيات والآداءات المعرفية، وهذه الأداة تتميز بأنها:

- تقوم بتحليل المشكلات واختيار الإستراتيجية المناسبة واختيار الحلول وترجيح الحل الأمثل.
- واعية بحدود قدرات الذاكرة واستراتيجياتها.
- تراقب نجاح أو فشل الأداء المستمر (الجراح ،٢٠٠٩: ٥٥)

نموذج نيلسون وناريس (٢٠٠٢) :

اعتمد هذا النموذج على مكونين أساسيين لما وراء الذاكرة هما المراقبة والتحكم أو الضبط، ويميز بين المستوى البعدي ومستوى الموضوع المدرك (الموضوعي) حيث ترتبط عمليات التحكم بالمستوى البعدي (Nehson & Narens,2002) .

واعتمد نموذج نيلسون وناريس (Nehson& Narens,2002) على مكونين أساسيين لما وراء الذاكرة هما المراقبة والتحكم أوالضبط ، ويرى كل منهما في أداء وعمل الذاكرة ، حيث يقوم الفرد من خلال عملية المراقبة بتقييم قدرته على حفظ واسترجاع المعلومات المختزنة بذاكرته ، ومن خلال الضبط والتحكم يقوم بانتقاء الإستراتيجية المناسبة التي تساعد على حفظ هذه المعلومات واسترجاعها عند حاجته إليها ، كم أن التفاعل بين هذه العمليات يساعد الفرد كثيرا أثناء تجهيز المعلومات.

ويصنف نيلسون وناريس كلا من (Nelson & Narens,1990:130)، (عيسى ، ٢٠٠٤: ٩٥) إحكام ما وراء الذاكرة إلى ثلاثة أشكال هي :

- إحكام سهولة التعلم وهذه الأحكام تتم قبل عملية اكتساب المعلومات، وتعتبر أحكاما استنتاجيه ،وتعتمد على العناصر التي لم يتم تعلمها بعد ، وهذه الأحكام تعد تنبؤ لما سيكون سهلا او صعبا في عملية التذكر سواء من حيث أي العناصر ستكون سهلة ، وأي الاستراتيجيات التي ستجعل عملية التعلم والتذكر أكثر سهولة ، وخاصة استراتيجيات التشفير والاسترجاع.

- أحكام التعلم : وتعني حكم الفرد بأنه أتقن حفظ المادة التي يتعلمها ، وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد تنبؤات بأداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي.
- أحكام الشعور بالمعرفة : ويقصد بها إحساس الفرد بأنه يعرف المعلومة وأنه سيتذكرها وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات ، وتعد أحكاما حول ما إذا كان عنصراً ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي ، ونحن على علم به وأننا سنسترجعه في اختبار استرجاع تالي.

وقدم سميث وزملائه (Cold Smith et al.,,2002) نموذجاً يوضحوا من خلاله دور ما وراء الذاكرة في تحسين القدرة على التذكر ، وقد حددوا مكونين رئيسيين لما وراء الذاكرة هما : المراقبة والتحكم ، ولكل من هذين المكونين أهمية كبيرة في التذكر (التشفير – التمثل – الاحتفاظ – الاستدعاء) ، وقد توصلوا إلى أن الفرق بين ذوي الذاكرة الجيدة وبين ذوي الذاكرة الرديئة يرجع إلى الاختلاف في مستوى ما وراء الذاكرة.

وترى الباحثة أن ما وراء الذاكرة هي المعرفة حول عمليات الذاكرة ومحتوياتها حيث أكدت بعض الدراسات أن قلة الوعي بأنظمة الذاكرة وعملياتها واستراتيجيات التذكر وانخفاض ما وراء الذاكرة بصفة عامة يؤدي إلى انخفاض أداء الذاكرة وعملياتها وخاصة الاستدعاء والتعرف في استخدام استراتيجيات التذكر .

المرونة المعرفية :

ظهر مفهوم المرونة المعرفية في التسعينات ، وتعرف بأنها القدرة على حل المشكلة التي تواجه الفرد بطريقه ما تم الانتقال إلى حل المشكلة مماثلة بطريقة مختلفة من خلال إدراك أوجه التشابه والاختلاف بينهما(Dick,2014:13).

ويعرفها ديك (Deak,2003:319) بأنها قدرة معرفية ذات ترتيب أعلى لأنها تتعلق بالنشاط المعرفي الذي يمكن التحكم فيه على مدار الوقت.

يرى فرانت (Farrant etal.,2014:1) أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك كما أنها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تمكنهم من التحكم في انتباههم وسلوكهم.

وتسمح المرونة المعرفية للأفراد باختيار المعلومات وثيقة الصلة بالمهمة التي يقومون بها، هذه المعلومات من الممكن أن تتغير بصورة غير متوقعة ويصعب التنبؤ بها(Deak,2003:320).

وأشار مجموعة من الباحثين إلى أن المرونة المعرفية تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليست تغيراً في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط، كما أن هناك بعض العمليات المعرفية التي ترافقها مثل الوعي والتمثيل العقلي ، وتوليد البدائل ، وتقييمها (Deak,2003)، (Canas etal.,2005).

وتساعد المرونة المعرفية على زيادة قدرة الأفراد واستعدادهم لتجريب استراتيجيات ممثلة عند تحقيق هدف محدد(Maddox etal.,2006:1379).

وتسعى المرونة المعرفية إلى تقويم الترابطات بين أجزاء المعرفة وتنميتها الاستفادة منها من خلال استدعائها في المواقف اللاحقة (Cheng & Koszalka,2016:1).

ويوضح كلا من (بركات، ٢٠٠٦) مبادئ نظرية المرونة المعرفية كالتالي:

- تجنب النشاط الزائد
- التأكيد على التعلم القائم على الحالة.
- تقديم المحتوى بطرائق متعددة.
- دعم المعرفة المعتمدة على السياق.
- دعم التعقيد في المعرفة.
- تأكيد بنية المعرفة وليس نقلها.

وتكتسب مهارة المرونة المعرفية من خلال تنمية القدرة على التكيف وتحتاج كأغلب المهارات إلى دافعية للممارسة وتوضح فؤاد (٢٠١٤) مجموعة من المهارات التي تساعد في تنمية المرونة المعرفية فيما يلي:

- كن كالطفل في فضوله وأسأل كثيراً واندهش واستكشف، وفكر قبل الحكم والقرار واقبل الاختلاف حيث أن المختلف ليس صواباً ولا خطأ فهو مختلف فقط.
- ضع خطة للمشكلات المحيطة بك.
- وضح أسلوبك وإجراءاتك في التعامل معها والآخرين المقاومين لك.
- افهم أسباب المقاومة.
- استطلع المخاوف والقضايا التي قد تكون وراء مقاومة الناس ومعارضتهم لطباعك وتصرفاتك .
- أنشئ أنظمة دعم وتوجه إلى المعلمين الأصدقاء والمديرين والنظراء الثقات والزملاء المهنيين وأهل بيتك وغيرهم، ليكون في منظومة الدعم في أوقات التغيير وشجِّع على الفعل نفسه.
- ألزم التغذية المرتدة وقدم التغذية المرتدة فوراً إلى كل من حولك ومن تربطك بهم علاقة ود وإخاء إجاباً وسلباً.
- جدِّد طرقاً لخلق الدافعية وتفاعل مع من حولك بانتظام وبطريقة تدفع وتشجع وواجه الآخرين المحيطين بك مثيري المشاكل
- استمع وتعلم مهارات الاستماع الفعالة لاستيضاح ما لدى الآخرين. سيساعدك ذلك على تحديد أبعاد المقاومة لك والتعرف على مخاوفهم، وافعل ذلك وأنت تقدم لهم شخصياً نموذج السلوك المفضل.
- تعاون وشاور المقربين منك في المراحل الأولى لأي قرار تنوى اتخاذه.

من العرض السابق يتضح أن المرونة المعرفية تعتبر قدرة نشطة لدى الأفراد تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم بشكل أفضل من الأفراد الآخرين الذين لا يمتلكون تلك القدرة ؛ حيث أن الأفراد الذين لديهم مرونة معرفية يتمتعون بمهارات أفضل من غيرهم في وضع البدائل واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات، كذلك يكون لديهم قدرة كبيرة على تنظيم المواقف وبالتالي يكون لديهم قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة.

مفهوم الذات الأكاديمية :

ترتبط مفهوم الذات الأكاديمية بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية.

يرى الريموني(٢٠٠٨: ٢٢) بأن مفهوم الذات الأكاديمية بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية،، والرؤية المستقبلية ،وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الطلاب الآخرين الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

ويعرفه بونج سكافيك (Bong & skaalvik,2003:10) مفهوم الذات الأكاديمية بأنها المعارف والمدركات عن ذات الشخص في مواقف التحصيل ، ويعرفه ساجون وكارولي (Sagone & Caroli, 2014: 223) بأنه القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمي معين ، ويضيف فيريا وآخرون (Ferla et al.,2009) إلى أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى تصورات الطلاب حول مستويات كفاءتهم في المجال المدرسي.

وعرفه فريمان (Freeman,2008:5) بأنه مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي. ويشير ولسون(Wilson,2009) بأنه يمثل نظرة الفرد لذاته أكاديميا ، ولا يقتصر على أداء الطلبة الأكاديمي بل يمثل أهدافهم الأكاديمية المستقبلية ، وهو يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره عند تعلمه لمهمات تعليمية معينه. ويرى آل جاربو (Al- Jarbou,2007) بأنه يمثل رأي المتعلم نحو ذاته في المواقف الداخلية والخارجية التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب الأكاديمية.

ويبين أرينس وآخرون (Arens et al., 2011) أهم الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية:

١. أقل حساسية للفروق في العوامل السياقية بسبب أن قياس مفهوم الذات لا ينصب على مهمة محددة ولكن يوجه لمستوى واسع من التحديد.
٢. أقل تنبؤا بالأداء الأكاديمي.
٣. يتم قياس مفهوم الذات على مستوى أوسع ويتضمن كلا من تقييمات الكفاءة ، والمشاعر المرتبطة بجدارة الذات.

٤. أن أحكام مفهوم الذات تقوم على أساس المقارنات الاجتماعية والمقارنات الذاتية التي وصفت كإطار مرجعي للتأثيرات.
٥. يقاس مفهوم الذات الأكاديمي في مستوى مهمة أكثر عمومية.

ويذكر كل من هياجنة ، والشكبري (٢٠١٣) أن من الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب يمكن تحديدها في أربع مجالات هي :

١. الممارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخص في التسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان.
٢. تعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدراته الفعلية .
٣. الممارسات الخاطئة للمعلمين ، والتي تتلخص في تسلط المعلم وضعف تفاعله الاجتماعي مع الطلاب في المدرسة وداخل الصف.
٤. انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وتكرار خبرات الفشل .

في ضوء ما تم عرضه من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمية يتضح أنه أحد أشكال مفهوم الذات الذي ترتبط بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية.

البحوث والدراسات السابقة:

يعد موضوع ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية إحدى الموضوعات الحديثة التي بدأ البحث فيها مؤخرا في ميدان علم النفس المعرفي، ويلاحظ عند استطلاع الدراسات السابقة ندرة تلك الدراسات على المجالين العربي والعالمي، لذا تعد هذه الدراسة إحدى المساهمات الأصيلة في هذا المجال. وقد تم تقسيم البحوث والدراسات السابقة إلى محورين هما:

المحور الأول: دراسات تناولت فعالية البرامج التدريبية القائمة على ما وراء الذاكرة وأثرها على كلا من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية.

تناولت **صبح ، وزيزفون (٢٠١٦)** بحث بعنوان " مهارات ما وراء الذاكرة وفقا لبعض المتغيرات، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات ما وراء الذاكرة بأبعادها الثلاثة (الرضا عن الذاكرة ، القدرة أو أخطاء الذاكرة ، استراتيجيات الذاكرة) لدى عينة من كلية جامعة تشرين في ضوء متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، وتكونت عينة البحث من(١١٠٢) طالباً وطالبة منهم (٥١٤) طالبا، (٥٨٨) طالبة ، يمثلون فروع الكليات العلمية والإنسانية. وأظهرت نتائج البحث حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الذاكرة على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات ما وراء الذاكرة تعزي

لمتغير المستوى الدراسي ، وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والإنسانية في بعد الرضا عن الذاكرة لصالح التخصصات الإنسانية.

وهدفت دراسة **فضل (٢٠١٢)** إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عما إذا كان البرنامج التدريبي أكثر فاعلية باختلاف الجنس، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية وتم تعريض البرنامج التدريبي على المجموعتين التجريبيتين الأولى ذكور والثانية إناث ، واستخدم الباحث مقياس ما وراء الذاكرة واستخدم البحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من فروض البحث. وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية للاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) لمقياس ما وراء الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث) للاختبار البعدي لمقياس ما وراء الذاكرة ولصالح المجموعة التجريبية .

كما هدفت **دراسة تاكونات وآخرون (Taconnat et al., 2009)** إلى معرفة أثر العمر على تذكر بعض المفردات لدى عينه من الراشدين وكبار السن ودور المرونة المعرفية في عملية التذكر وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) شابا تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٤٠ سنه ، (٦٢) آخرين من كبار السن وأظهرت النتائج أداء أقل لدى كبار السن في تذكر الكلمات إضافة إلى نسيان الكثير منها. كما أن الأفراد الأقل عمراً استخدموا المرونة المعرفية والسرعة المعرفية لاكتشاف أفضل الطرق في مساعدة الذاكرة على الأداء . وأظهرت النتائج أيضا أن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هو المرونة المعرفية.كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير لعمليات التذكر على المرونة المعرفية .

وأجري **كراينورد وشنايدر (Kraayenoord & Schneider,2009)** دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين المتغيرات الآتية : الانجاز القرائي ، ومعرفة ما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة ، ومفهوم الذات القرائي والميل والاهتمام بالقراءة ، وشملت العينة (١٤٠) طالبات من طلبة المرحلة الابتدائية في الصفوف الثالث والرابع في ألمانيا ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات ما وراء المعرفة المتعلقة بالذاكرة والمتغيرات الدافعية (مفهوم الذات القرائي والانجاز القرائي)، وأشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات القرائي ومهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالذاكرة والقراءة تؤثر على القراءة والفهم (فهم النص) ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية بين القراء الجيدين والقراء السيئين لصالح القراء الجيدين في معرفة ما وراء المعرفة الخاص بالذاكرة ، وفي مفهوم الذات القرائي ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثالث وطلبة الصف الرابع في مهارات ترميز الكلمة (Decoding) ، وفي معرفة ما وراء المعرفة حول الذاكرة والقراءة لمصلحة طلبة الصف الرابع.

أما دراسة **جاتيا وآخرون (Ghetti et al., 2008)** فكانت بعنوان تطور مراقبة ما وراء الذاكرة خلال عملية التذكر. وسعت هذه الدراسة على دراسة تطور ما وراء الذاكرة خلال عملية التذكر وتحديد مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينه تراوحت اعمارهم بين(٧-١٠) سنوات، تم إجراء اختبار لما وراء الذاكرة لديهم ، طلب فيه أن يحكموا عن الاستجابة الصادرة عنهم ،وأشارت النتائج إلى أن المشاركين من مختلف الأعمار قاموا بمراقبة ما وراء الذاكرة بدرجات متفاوتة للأطفال التي طلب منهم تذكرها ، وان مراقبة ما وراء الذاكرة تتطور مع التقدم بالعمر ، وأن مستوى ما وراء الذاكرة متوسط لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج أن مراقبة ما وراء الذاكرة ينعكس ايجابيا على القدرة على التذكر.

وقام **كارسون ورولاندز(Carson & Rowlands,2007)** بدراسة بعنوان : الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر المؤثرة على النمو المعرفي كجزء في تخطيط التعلم والمنهج " وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر المؤثرة على النمو المعرفي لدى طلاب الجامعة وقياس تأثيرها في التحصيل الأكاديمي، تم إجراء الدراسة على عينة من طلاب الجامعة ، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا بين كل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والتحصيل الأكاديمي والنمو المعرفي.

كما قام **كوزنزا وبيدون (Cosenza & Pedone , 2007)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية المختلفة كالدافعية ، ومفهوم الذات ، وحالات الاكتئاب، والمستوى التعليمي ، وأثرهما على ما وراء الذاكرة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) شخصاً بالغاً (٧٥ من الذكور و ٧٥ من الإناث) في أمريكا ، تتراوح أعمارهم بين (١٨-٥٠) سنة، بمتوسط عمر (٣٤) سنة ، وتم استخدام مقياس وظيفة الذاكرة ، ومقياس اضطرابات الشخصية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض مفهوم الذات عند الأفراد يقودهم إلى عدم بذل أي جهد في البحث عن استراتيجيات التذكر مما يزيد من حالات الفشل في تذكرهم ، على العكس من الأفراد الذين يتسمون بارتفاع مستوى مفهوم الذات عندهم فإنهم ينزعون إلى مزيد من بذل الجهد في استخدام استراتيجيات التذكر مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الذاكرة عندهم وبينت نتائج الدراسة أن التقييمات السلبية للأفراد لوظيفة الذاكرة تولد قلقاً متزايدا بحيث أن دافعية الأفراد لبذل الجهد في مهام الذاكرة تنخفض بشكل واضح ، وأوضحت الدراسة أن الأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع هم أفضل في فاعلية الذاكرة.

وتناول **بنجفار وريتشارد (Yngvar &Richard,2005)** دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ، وقدرة الفرد و وعلاقتهما مع أربعة من استراتيجيات التنظيم الذاتي وهما : الدافعية ، ومعالجة المعلومات ، والإعاقة الذاتية ، وتركيز الانتباه ، وشملت عينة الدراسة (٦٨) من الطلبة المعلمين و (٦٠) من الطلبة

الرياضيين في النرويج ، بحيث شملت (٧٨) من الطلبة الإناث ، و(٥٠) من الطلبة الذكور ، وقام الباحث بتطبيق مقياس لمفهوم الذات الأكاديمي ، ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي الأربعة كمتغير تابع مع مفهوم الذات الأكاديمي كمتغير مستقل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية مرتفعة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومعالجة المعلومات ، وعلاقة ايجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية ، وقد أشارت أيضا إلى أن تقوية مفهوم الذات الأكاديمي يعمل على تعزيز فاعلية معالجة ما وراء الذاكرة.

فقد أجريت **جولد سميث وآخرون (Gold smith et al.,2005)** دراسة بعنوان " التنظيم الاستراتيجي للجزء المستخدم الذاكرة عبر الوقت " وهدفت الدراسة إلى دراسة مستوى ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلاب الجامعة ، ودراسة الفروق بين المستويات الدراسية في مقياس ما وراء الذاكرة، ودراسة أثر استخدام استراتيجيات التذكر على التذكر مع مرور الوقت وكذلك دراسة العلاقة بين الذاكرة وما وراء الذاكرة والضبط والمراقبة كمكونات لما وراء الذاكرة ، وقد تم إجراء ثلاث تجارب مختلفة لاختبار فرضيات الدراسة . وأهم ما أشارت إليه النتائج وجود مستوى مرتفع لما وراء الذاكرة لدى طلاب الجامعة ، ووجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية لصالح المستويات الدراسية العليا، وكذلك وجود علاقة دالة بين أداء الذاكرة وما وراء الذاكرة بصفة عامة ، كما أشارت الدراسة إلى وجود تأثير دال بين أداء الذاكرة والمكونات الفرعية لما وراء الذاكرة والمتمثلة في المراقبة والضبط .

كما أجري **بريز وكراسيا (Perez & Carcia, 2002)** دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على ما وراء الذاكرة لتنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلاب في المرحلة الجامعية ، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح درجات الطلاب في التطبيق البعدي ، كما انه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة كان أداء الذاكرة أفضل ، كما أن ضعف ما وراء الذاكرة عند الطلاب يمكن عزوها إلى ضعف في معرفتنا بما وراء الذاكرة.

ثانيا : دراسات تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية :

هدفت **دراسة الحويان والداود (٢٠١٥)** إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسديا، أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (٦ أطفال) تتراوح أعمارهم ما بين (٦ -١٢ سنة، (٤ إناث، ٢من الذكور) تم اختيارهم قصديا من مؤسسة الحسين الاجتماعية، استخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، واستخدم فيها ثلاثة مقاييس: الأول لمفهوم الذات، والثاني مقياس للمهارات الاجتماعية، والثالث مقياس المرونة النفسية، كما تكون البرنامج من (١٠) جلسات إرشاد جمعي، أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في

مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مفهوم الذات والمرونة المعرفية .

وتناول **ديك ووزيهارت (Deák, & Wiseheart, 2015)** دراسة هدفت التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣-٥ سنوات وعلاقتها ببعض المتغيرات وقد قام الباحثان بتطبيق اختبار المرونة المعرفية في بعض المفاهيم للطلبة على مجموعة من أبعاد المرونة المعرفية وهي (التغييرات على حالة التفكير، والتغير في سرعة الاستجابة، وأداء الذاكرة العاملة اللفظية) وقد توصل الباحثان إلى أن الأطفال يتمتعون بمستوى عالي من المرونة المعرفية بالإضافة إلى وجود علاقة بين المرونة المعرفية والاستجابات اللفظية للأطفال والمعرفية التخصصية ومفهوم الذات وحجم الكلمات والحصيلة اللغوية لديهم.

وأجري **هيو فانج (Hue-fang,2007)** دراسة بعنوان العلاقة بين أحد سمات الشخصية منها المرونة ومفهوم الذات والالتزام التنظيمي للموظفين في مراكز اللياقة البدنية ، وتهدف هذه الدراسة لمعرفة كيفية اختيار الموظف المناسب من خلال دراسة مدى تأثير سمات الشخصية ومفهوم الذات في الالتزام الوظيفي للموظف ، وبلغت عينة الدراسة (٤٢٨) موظفا. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين أحد أبعاد سمات الشخصية وهي المرونة ومفهوم الذات والالتزام التنظيمي.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي .
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي .
٤- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث كلا من المنهج التجريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وللتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على القياسين

القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، حيث يعد المنهج التجريبي أكثر المناهج العلمية دقة وكفاءة في الوصول إلى نتائج موثوق فيها، ويرجع استناد الباحثة إلى هذا المنهج كونه يساعد على التحكم أو التقليل من تأثير المتغيرات الدخيلة على الاختبار البعدي، والمنهج الوصفي كونه انسب المناهج لدراسة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة.

ثانياً: عينة البحث:

بعد أن قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من طالبات المستوى الثالث بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة بجامعة الملك خالد للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٨/٢٠١٧م وتكونت من (٣٦) طالبة متجانسة في العمر الزمني، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

أما العينة النهائية فتكونت من (٦٩) طالبة متجانسة في العمر الزمني، تم اختيارهم من طالبات المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٣٨هـ ، وقد تم استبعاد عدد (٣) طالبات لتغيبهن عن بعض الجلسات التدريبية لتصبح عدد المشاركات (٦٦) طالبة بمتوسط عمري (١٨,٦٤) ، وانحراف معياري (٠,٤٨٤)، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

ومن مبررات اختيار عينة البحث ما يلي:

١. أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن مهارات ما وراء الذاكرة توجد متجمعة في المرحلة الجامعية مثل دراسة (Rhodes,2004).
٢. طبيعة مهام واختبارات الدراسة تتناسب مع الأعمار الزمنية للمفحوصين.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ- البرنامج التدريبي " إعداد الباحثة ":

قامت الباحثة بإعداد برنامج معرفي تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة وتضمن الجانب الأول (المعرفي) معلومات وتعريف بالمصطلحات ضمت الجانبين لما وراء الذاكرة (المراقبة والضبط أو التحكم) ، والجانب الثاني (التدريبي) أي تدريب الطالبات المشتركات في البرنامج في كيفية الوعي بمكونات ما وراء الذاكرة وزيادة فعالية وتعميم استخدام الاستراتيجيات المعرفية ، ويتم البرنامج وفق مجموعة من الإجراءات التجريبية لتحديد الهدف من البرنامج وتحديد مقدار المعلومات وعدد الجلسات وأسلوب التدريب كالعرض والمناقشة والتطبيق والتقويم وذلك بعد إجراء القياس القبلي.

خطوات البرنامج التدريبي :

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات الجامعة (المراقبة – التحكم أو الضبط) وقياس أثر ذلك على المرونة المعرفية ومعتقدات وتصورات الطالبات الأكاديمية في الجامعة. والمطلوب في نهاية هذا البرنامج أن تتمكن الطالبة من:

١. التخطيط لدراسة المهمة ومتطلباتها والاستراتيجيات الملائمة لها والنتائج المرغوب الحصول عليها.
٢. الحكم على مدى سهولة أو صعوبة المهمة.
٣. إصدار حكم على مدى تعلمه لعناصر المهمة باستخدام الاستراتيجيات الملائمة.
٤. الوعي بنقاط القوة والضعف المرتبطة بعمليات الذاكرة
٥. استخدام مهارات المراقبة قبل وأثناء عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة .
٦. استخدام مهارات الضبط أو التحكم أثناء وبعد عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة.
٧. الوعي بما تقوم به من مهارات (المراقبة والضبط أو التحكم) أثناء عمليات التفكير والمشاركة الأكاديمية للطالبات في الجامعة.

محتوى البرنامج :

لإعداد محتوى مناسب للبرنامج تم الاعتماد على الخطوات التالية:

١. مسح الأدبيات والنماذج والدراسات المتعلقة بما وراء الذاكرة.
٢. التعرف على خصائص عينة الدراسة ومدى مناسبة محتوى البرنامج لهن.
٣. استخدام برنامج العروض التقديمية لعرض محتويات الجلسات من اجل تفعيل جميع جوانب الذاكرة .
٤. إعداد اسطوانات CD الخاصة بمهام الجلسات تتضمن الجانب النظري والأنشطة التدريبية لكل جلسة على حده.
٥. إعداد أوراق عمل أثناء الجلسات تتضمن الأنشطة التدريبية حيث تقدم عقب شرح المهارة وكيفية أدائها.
٦. إعداد استمارات لتقييم الجلسات (كل جلسة على حده) ويسمى التقويم التكويني(Formative Evaluation) ، واستمارة لتقييم البرنامج ككل في نهايته ويسمى التقويم النهائي (Summative Evaluation) .

التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بعقد (٤) جلسات من البرنامج على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) طالبة من المستوى الثالث بقسم الكيمياء بكلية العلوم والآداب بسراة عبيدة للوقوف على الأمور التالية :

١. تحديد الزمن التجريبي المناسب للجلسة وتوزيعه على أهداف الجلسة.
٢. التعرف على الصعوبات التي قد تنشأ عند تطبيق البرنامج.
٣. تحديد مدى ملائمة محتوى البرنامج للطالبات المشاركات.
٤. تحديد النظام المناسب لإدارة الجلسات وترتيب الخطوات.

الصدق الظاهري للبرنامج :

تم عرض البرنامج على ثمانية خبراء متخصصين بمجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم والإرشاد النفسي للتحقق من صدق البرنامج الظاهري ومناسبته للهدف الذي وضع لأجله، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل بعد من أبعاد البرنامج ، وتم تعديل ومراعاة ملاحظات المحكمين مثل ضرورة عقد جلسة تمهيدية للطلبة لتوعيتهم بالبرنامج والهدف منه وزيادة التوضيح للاستراتيجيات المعروضة وزيادة الأمثلة عليها حتى أصبحت الصورة النهائية للبرنامج تتكون من (١٢) جلسة (جلستان كل أسبوع) تتراوح مدة الجلسة ٩٠-١٠٠ دقيقة بالإضافة إلى جلستين واحدة للقياس القبلي والأخرى للقياس البعدي.

ب- مقياس ما وراء الذاكرة " إعداد الباحثة"

بعد اطلاع الباحثات على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس ما وراء الذاكرة منها: (Campelo et al.,2016)، (بقيعي ، ٢٠١٣) ، (Klusmann et al.,2011)،
تم إعداد مقياس ما وراء الذاكرة نظراً لعدم وجود هذا المقياس في البيئة العربية يتناول نفس المكونات التي تم الاعتماد عليها- في حدود علم الباحثة-، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢١) عبارة موزعة على بعدين هما: القدرة (٩) عبارات (١-٩) ، التحكم أو الضبط (١٢) عبارة (١٠-٢١) (وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (غالبا، أحياناً، نادراً)، وتعطى الدرجات (٣ ,٢ ,١)، وتشير الدرجة الأعلى (٦٣) إلى مرتفعي في ما وراء الذاكرة بينما تشير الدرجة الأدنى (٢١) إلى منخفضي في ما وراء الذاكرة.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بجامعة الملك خالد من أجل الكشف عن مهارات ما وراء الذاكرة لدى طالبات جامعة الملك خالد بلغ عددها (٣٦) طالبة بالجامعة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٣، ٠,٧٤) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(ب) معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: وانحصرت قيم معاملات الثبات بين (٠,٥٨ ، ٠,٦٦) مما يؤكد تمتع مقياس ما وراء الذاكرة بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

١- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد المنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق لفقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف عبارتان وتعديل صياغة بعض العبارات وفقا لآرائهم.

٢- الصدق التمييزي :

يتم حساب الصدق التمييزي للمفردات عن طريق أخذ الدرجة الكلية لكل عامل من عوامل ما وراء الذاكرة محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١): نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في ما وراء الذاكرة

العامل	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
المراقبة	١٩	١٦,٤٧	١,٤٣	١٩	٢٠,٨٩	١,٠٥	١٠,٨٨**
التحكم أو الضبط	١٩	٢٢,١١	٣,٤١	١٩	٢٦,٦٣	٢,٨٣	٤,٤٥**

**** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى في جميع أبعاد ما وراء الذاكرة، مما يدل على الصدق التمييزى للمقياس. من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق المقياس، وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالي لقياس ما وراء الذاكرة لدى طالبات الجامعة، والصورة النهائية للمقياس (تتكون من (٢١) عبارة موزعة على بعدين بواقع (٩) عبارات لبعد المراقبة ، (١٢) عبارة لبعد التحكم أو الضبط ، وبيان أرقام مفردات كل سمة من سماته .

جدول (٢): بيان أرقام مفردات مقياس ما وراء الذاكرة

ما وراء الذاكرة	المفردات
المراقبة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩
التحكم أو الضبط	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١

جـ ـ مقياس "المرونة المعرفية" (إعداد الباحثة):

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإجراء مسح لعدد من المقاييس العربية والأجنبية المنشورة فيما يخص المرونة المعرفية، وكذلك بعض المفردات الواردة في بعض الأبحاث والتي تقيس جوانب المرونة المعرفية مثل بحوث كل من(Kercood etal.,2017)،(عبد الحافظ،٢٠١٦)،(Remer& Beversdorf,2010)، (Taconnat , et al., 2009)، (Engin,2004) ،تم صياغة المقياس في صورته الأولية للعرض على المحكمين، وقد تكون من (٢٠) مفردة. وبعد عرض المقياس على (٨) من الأساتذة والأساتذة المساعدين بقسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بكلية التربية ، وتوضيح الغرض من المقياس ومفهوم المرونة المعرفية بهدف التعرف على صدق المحكمين على المقياس عن طريق تحديد مدى انتماء المفردات إلى المفهوم، حيث تم حذف مفردتين، كما قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات على صياغة بعض المفردات، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية بعد العرض على المحكمين يتكون (١٨) مفردة تقيس المكون العام للمرونة المعرفية، ويستجاب له وفقاً لمقياس خماسي: "دائما" (٥)، "غالبا" (٤)، "أحيانا" (٣)، "أحيانا"(٢)، "أبداً" (١).

تم إدخال البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتم حساب درجة المرونة المعرفية. وتم التحقق من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولا: الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية في كل مرة)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً انحصرت بين (٠,٤٨ ، ٠,٨٢)، وهذا يدل على صدق مفردات المقياس.

ثانيا: حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

(١) ثبات المفردات: حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٨٦. بعد الإجراءات السابقة أصبح المقياس مكوناً من (١٨) مفردة تقيس المكون العام للمرونة المعرفية.

(٢) حساب ثبات المقياس ككل: حُسب ثبات المقياس ككل بطريقتين: بطريقة **"جتمان"** قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية فكانت (٠,٨٥)، وكانت قيمته بطريقة **"سبيرمان/ براون"** للدرجة الكلية فكانت أيضا(٠,٨٥).

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة صلاحية مقياس **المرونة المعرفية** في **صورته النهائية** (المكون من: ١٨ **مفردة**) للتطبيق في البحث الحالي.

د- مقياس مفهوم الذات الأكاديمية "إعداد الباحثة**"**

بعد اطلاع الباحثة على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية منها (Rawya,2012)،(Liu & Wang ,2008)، (Engin,2004) تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية نظراً لندرة وجود هذا المقياس في البيئة العربية لطلاب الجامعة- في حدود علم الباحثة-، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢٢) عبارة موزعة على بعدين هما : الثقة الأكاديمية (١٠) عبارات (١-١٠) ، والجهد الأكاديمي (١٠) عبارات (١١-٢٠) (وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس خماسي التدريج (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، وتعطى الدرجات (٥،٤, ٣, ٢, ١)، وتشير الدرجة الأعلى (١٠٠) إلى مرتفعي مفهوم الذات الأكاديمية بينما تشير الدرجة الأدنى (٢٠) إلى منخفضي مفهوم الذات الأكاديمية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات قسم الكيمياء بكلية العلوم الآداب بسراة عبيدة - جامعة الملك خالد بهدف قياس معتقدات وتصورات الطالبات حول قدراتهم الأكاديمية ومدى التزام ومشاركة واهتمام الطالبات في الكلية .
بلغ عددها (٣٦) طالبة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولا: الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٤، ٠,٨٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) ما عدا العبارات رقم(٣ ، ١٧)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وهي(٠,٧٢، ٠,٨٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها وكانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(٠,٠١).

جدول (٣): معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية (ن=٣٦)

الأبعاد	الثقة الأكاديمية	الجهد الأكاديمي
الثقة الأكاديمية		
الجهد الأكاديمي	**٠,٦٨	
المقياس ككل	**٠,٧٢	**٠,٨٣

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

١- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد المنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق لفقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف عبارتان وتعديل صياغة بعض العبارات وفقا لآرائهم.

٢- الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

تحققت الباحثة من الصدق العاملي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة (Principal Component Analysis) والتي أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية بعامل كامن واحد بجذر كامن (١,٧٥) ويفسر (٨٧,٦٧) من التباين الكلي، وكانت تشبعات الأبعاد بالعامل الواحد على الترتيب: (٠,٩٤، ٠,٩٣)، وهي معاملات صدق جيدة. ويتضح ذلك من جدول (٤):

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

الأبعاد	التشبع على العامل العام
١	٠,٩٤
٢	٠,٩٣

ثالثاً: ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حدة فكانت على الترتيب هي: (٠,٧٤، ٠,٧٣) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات ، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٧٥) بطريقة حذف المفردة.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من تمتع مقياس تقدير نواتج التعلم بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية . وتتكون الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمية من (٢٠) عبارة.

قامت الباحثة باختبار اعتدالية التوزيع وذلك عن طريق حساب معاملي الالتواء والتفلطح لدرجات عينة البحث في الدرجة الكلية لأدوات البحث، وأظهرت النتائج أن توزيع البيانات اعتدالي، لذا قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار صحة فروض البحث.

نتائج البحث وتحليله:

تم عرض نتائج التحقق من الفروض بالتفصيل فيما يلي:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول للبحث الحالي على: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي ".** وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة ، والجدول (٥) يوضح النتائج:

جدول (٥) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٤٥,٦٣	٩,٢٦	٦,٠٦٥-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٥٦,٧٠	١٢,٦٤		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس ما وراء الذاكرة تساوي (-٦,٠٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس ما وراء الذاكرة كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٤٥,٦٣) والتطبيق البعدي (٥٦,٧٠) ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند ومستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الأول للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة السابقة بأن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية مهارات ما وراء الذاكرة. كما ترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام البرنامج من خلال التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة جعل الطلاب يدركوا أهمية ما يتعلموه ، وكيفية تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وأن استخدامهم لإستراتيجية معينة سوف تساعدهم على معالجة مهمة معينة ومن ثم يتحسن استدعائهم ، وقيامهم بعملية التحكم في تعلمهم يزيد من وعيهم بقدراتهم المعرفية ودوافعهم وهذا جعلهم أكثر تفهما للمهام التي قاوموا بها.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١١,٠٧) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد على تسهيل أداء المهمات وتسهيل تعلمها ويجعل تذكرهن للمعلومات أفضل.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء الذاكرة في أداء مهام ما وراء الذاكرة حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق القبلي لما وراء الذاكرة تساوي (٨٧%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (ما وراء الذاكرة) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع جدا لأن التأثير الذي يفسره أكثر من ١٥% من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التبعة يعد تأثيرا مرتفعا(فؤاد أبو حطب ، وآمال صادق ، ١٩٩٦: ٤٣٨-٤٤٣).

وتؤكد نتائج دراسة (Ker Cood et al., 2017) أن تدريب الطلاب على مهارات ما وراء الذاكرة ساعد على تنمية المهارات لدى طلاب الجامعة ، حيث كانت لمهارات ما وراء الذاكرة جدواها وفاعليتها في زيادة التذكر لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فضل ، ٢٠١٢) (Perez & Carcia,2002) ، حيث أشاروا إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما وراء الذاكرة ، وأنه كلما تطورت وزادت معرفتنا بما وراء الذاكرة ، كان أداء الذاكرة أفضل ، كما أن ضعف ما وراء الذاكرة عند الأفراد يمكن عزوها إلى ضعف معرفتنا بما وراء الذاكرة . كما تتفق مع دراسة(Ghetti et al.,2008) حيث أشار إلى أن التدريب على ما وراء الذاكرة يعطي المتعلمين الفرصة لإدراك الوعي باختيار إستراتيجية تذكر مناسبة وتطويرها ، إذ تساعدهم على المعالجة العقلية للموقف ، والمهام التي يواجهونها، وأن مراقبة ما وراء الذاكرة ينعكس إيجابيا على القدرة على التذكر.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني للبحث الحالي على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي".** وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس المرونة المعرفية، والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول (٦) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٥٥,٠٩	٢١,٢٦	٨,٥٠-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٧١,٦١	١٥,٠١		

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس المرونة المعرفية تساوي (-

٨,٥٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس المرونة المعرفية كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٥٥,٠٩) والتطبيق البعدي (٧١,٦١)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس المرونة المعرفية لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثاني للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي قدم للطالبات مهارات عليا مرتبطة بعمليات الذاكرة ساعدتهم على استيعاب المعلومات الجديدة وتوجيه فهم الطالبات نحو أنشطة وتفاعلات تساعدهم على التكيف مع الضغوط النفسية، وبناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين ، وإيجاد حلول بديلة للمشكلات، واتخاذ القرارات الصحيحة.

كما أن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية ما وراء الذاكرة والتي أثرت بشكل مباشر على المرونة المعرفية لدى طالبات الجامعة ، وأن فكرة عرض المعلومات وتوجيه الأسئلة الذاتية عن المعرفة التي تمت دراستها وتقديم التدريبات المناسبة والاستراتيجيات المناسبة لفهمها كل ذلك يزيد من وعي المتعلم لمعرفته تلك الأمر الذي يؤدي إلى تنميتها.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١٦,٥٢) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد على التكيف مع الضغوط وإيجاد حلول للمشكلات.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في المرونة المعرفية حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق القبلي للمرونة المعرفية تساوي (٥١%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (المرونة المعرفية) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Carson & Rowlands,2007) ، حيث أشار إلى وجود تأثير مباشر ومرتفع للاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات التذكر على المرونة المعرفية وأن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هي المرونة المعرفية .

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Taconnat et al.,2009) ، حيث أشار إلى أنه لا يوجد تأثير لعمليات التذكر على المرونة المعرفية ، وربما ترجع هذه النتيجة إلى اختلاف حجم ونوع عينة الدراسة المستخدمة، أو أداة الدراسة أو وجود خطأ في الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث للبحث الحالي على: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس ما مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي"**. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لمجموعتين مرتبطتين، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، والجدول (٧) يوضح النتائج:

جدول (٧) نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية

التطبيق	ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة(ت)	الدلالة
القبلي	٦٦	٤١,٣٠	٩,٩٧	٩,٢٦-	٠,٠١
البعدي	٦٦	٥٨,٠٤	٧,٩٥		

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهم بعد تطبيق البرنامج في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية تساوي (-٩,٢٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، كما أن التحسن في الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كان لصالح التطبيق البعدي حيث بلغت متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي (٤١,٣٠) والتطبيق البعدي (٥٨,٠٤)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيا عند ومستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن قبول الفرض الثالث للبحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرق الحاصل في الأداء البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في إحداث التغير الملاحظ أي فاعلية الجلسات المعرفية التدريبية التي استهدفت تنمية ما وراء الذاكرة أثرت بشكل مباشر على مفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. كما أن البرنامج التدريبي قدم للطالبات مهارات عليا مرتبطة بعمليات الذاكرة ساعدتهم على استيعاب المعلومات الجديدة وتوجيه فهم الطالبات نحو أنشطة وتفاعلات تساعدهن على القيام بجميع الأنشطة المدرسية، ومساعدة زميلاتهن في الدراسة، كما تساعدهن على التفوق في الدراسة.

وجاءت الفروق الكبيرة بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ (١٦,٧٤) لتدل على أن التدريب باستخدام استراتيجيات مباشرة يساعد على فهم الطالبات لعمليات الذاكرة ؛ مما يساعد الطالبات على القيام بجميع الأنشطة المدرسية ومن ثم التفوق في الدراسة.

أما بالنسبة لتقدير حجم فعالية البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الذاكرة في مفهوم الذات الأكاديمية حيث تم حساب قيمة مربع ايتا والتي بلغت بعد عزل أثر التطبيق

القبلي لما لمفهوم الذات الأكاديمية تساوي (٧٤%) وهي نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) من التباين الكلي للمتغير التابع (مفهوم الذات الأكاديمية) ويتضح أن هذه النسبة ذات تأثير مرتفع

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (yngvar & Richard,2005) ، (Schneider,2009) ، حيث أشاروا إلى وجود تأثير مباشر بين معالجة المعلومات للذاكرة ومفهوم الذات الأكاديمي ، وأن معالجة المعلومات تساعد على تقوية مفهوم الذات الأكاديمية ومن ثم يعمل على تعزيز فاعلية معالجة ما وراء الذاكرة.كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cosenza & Pedone,2007) حيث أشارت إلى أن انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية عند الأفراد يقودهم إلى عدم بذل أي جهد في البحث عن استراتيجيات التذكر مما يزيد من حالات الفشل في تذكرهم، على العكس من الأفراد الذين يتسمون بارتفاع مستوى مفهوم الذات عندهم فإنهم ينزعون إلى مزيد من بذل الجهد في استخدام استراتيجيات التذكر مما يؤدي إلى زيادة كفاءة الذاكرة عندهم .

ويمكن القول أن المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) بما تضمنه من معلومات وتدريبات أدى إلى إحداث التغير الدال إحصائيا في المتغير التابع (مهارات ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية) ويرجع ذلك إلى عدة أسباب منها:

١. البناء الرصين للبرنامج حيث قامت الباحثات بالأخذ بعدة دراسات كانت تشمل التدريبي (بشارة وعطيات، ٢٠١٠) ،(الكيال ،٢٠٠٦)، (عيسى ، ٢٠٠٤).والأخذ بآراء الخبراء الذين عرض عليهم البرنامج التدريبي لتحكيمه.
٢. إدارة الحوار والنقاش وطرح نماذج واقعية من حياة الطلاب سواء كانت في المواقف الأكاديمية أم الحياة العامة ، بالإضافة إلى توجيههم نحو الخبرات المعرفية التي تعني بمفهوم ما وراء الذاكرة الذي أدى إلى التحسن الواضح في اكتساب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة.
٣. مدة البرنامج التدريبي الذي استغرق (١٢) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا ، والمادة العلمية الذاخرة بالمعلومات المعرفية الحديثة ، كل ذلك آثار اهتمام الطلاب ودافعيتهم نحو تنفيذ مهام البرنامج التدريبي.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة**".
وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدراسة الارتباط بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٨): نتائج معامل ارتباط بيرسون لدراسة الارتباط بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية

العوامل	الجهد الأكاديمي	الثقة الأكاديمية	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل
المرونة المعرفية	**٠,٥٢٥	**٠,٥٩٥	**٠,٥٢٢

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المرونة المعرفية وكل من الجهد الأكاديمي والثقة الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ككل وبذلك تحقق الفرض الرابع للبحث. وترجع أسباب وجود العلاقة الموجبة الدالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية يرجع إلى أن مكونات مفهوم الذات الأكاديمية تعبر عن الجوانب الإيجابية لمفهوم الذات التي تقيس معتقدات وتصورات الطالبات حول قدراتهم الأكاديمية ومدى التزامهن ومشاركاتهن في الكلية والتي ترتبط بشكل مباشر بالمرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع الآخرين ، كما أن المرونة المعرفية تساعد الطالبات على القيام بجميع الأنشطة المدرسية والتفوق في الدراسة.

وأظهرت نتائج دراسة (Canas & Salmeron, 2005: 95-108) إلى أن المرونة المعرفية تتضمن ثلاثة عناصر تساعد الطالب الجامعي على اكتساب معتقدات وتصورات حول قدراتهم الأكاديمية ليحصل الطالب على تعلم مدى الحياة ومن أهم هذه العناصر:

١. الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطالب والتي تعد سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة.
٢. تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بنهما ومن ثم اختيار البديل المناسب.
٣. تغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلا من (Rawya,2012)، (الحوبان ، والداود ، ٢٠١٥)، (Deak & Wiseheart , 2015) ، حيث أشاروا إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة . كما تتفق مع دراسة ((Hue-fang,2007 ، حيث أشار إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين أحد أبعاد سمات الشخصية هو المرونة ومفهوم الذات الأكاديمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بهذه المفاهيم (ما وراء الذاكرة -والمرونة المعرفية – ومفهوم الذات الأكاديمية) مما يزيد من اهتمامهم وأهمية هذا المفهوم في مجال التعليم.
٢. إعداد دورات تدريبية من قبل المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لتوجيه المرشدين الأكاديميين بتوعية الطلاب حول ذاكرتهم ، بهدف زيادة الوعي بما وراء الذاكرة وخصوصا الطلبة الذين يعانون من مشكلات تعليمية وتكيفية.
٣. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تطوير المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعات، وتدريب الطالبات على مهارات المرونة المعرفية في المراحل التي تسبق التدريس الجامعي، حتى يكون الطالب أكثر استعدادا للمرحلة الجامعية.
٤. إجراء مزيد من الدراسات التجريبية حول فاعلية التدريب لما وراء الذاكرة في تنمية أبعاد أخرى لما وراء الذاكرة.
٥. إجراء دراسة عرضية لمقارنة ما وراء الذاكرة ومفهوم الذات الأكاديمية في مراحل دراسية مختلفة تمتد من مرحلة الروضة إلى الجامعة.
٦. إجراء دراسات تبحث العلاقات السببية بين المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية والتوجه نحو المستقبل وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

بركات، زياد (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والتفكير السلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات، **جامعة القدس المفتوحة**، فلسطين.

بشارة ، موفق ، والعطيات ، خالد (٢٠١٠): أثر مقدار المعلومات في تنمية ما وراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، المجلد ٢٤ العدد ٣ ، ص ص ٦٩٣-٧٢٨.

بقيعي ، نافز أحمد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، البحرين ، المجلد ١٤، العدد ٣، ص ص ٣٢٩- ٣٥٨.

الحويان، علاء، والداود ، نسيمة (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال ، **دراسات الجامعة الأردنية** ، المجلد (٤٢) ، العدد (٢) ، ص ص ٤٠٥-٤٢١.

الريموني ، هيثم يوسف (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات** ، عمان ، دار الحامد.

زهران ، حامد (١٩٩٨). **التوجيه والإرشاد النفسي** ، الطبعة ٣ ، القاهرة : عالم الكتب.

الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) : **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار** ، الطبعة ١، القاهرة : دار النشر للجامعات.

زيتون ، جمال عبد الله (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، الجامعة الإسلامية ، عمان ، الأردن.

صبح ، وزيزفون (٢٠١٦). مهارات ما وراء الذاكرة وفقا لبعض المتغيرات **(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة تشرين** ، المجلد ٣٨، العدد ٦، ص ص ٤٢١-٤٤٢.

عبد الفتاح، فوقية ، وجابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

العدل، عادل محمد(٢٠٠٤). **العمليات المعرفية** ، القاهرة : دار الصابوني للنشر والتوزيع.

عيسى، ماجد (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي تدريسي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

الفرماوي، حمدي علي ، وحسن ،وليد رضوان (٢٠٠٤). **الميتا معرفية** ،ط١، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

فضل، بكر حسين (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، **الأستاذ** ، العدد ٢٠٣، ص ص ١٥٢٥-١٥٦٥.

فؤاد، مها (٢٠١٤) كيف تكتسب مهارة المرونة المعرفية، مقالة منشورة على الانترنت بتاريخ ٢٠١٣/١/٣١ تحت الرابط : http://dr-mahafouad.blogspot.com

الكيال، مختار احمد (٢٠٠٦ ب) : فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

نجاتي، أمل سليمان (٢٠٠٢). ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتهما بالاستدعاء ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

النجار، حسني (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ.

هياجنة ، أمجد محمد ، الشكيري ، فتحية محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم ، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الأول ، ص ص ١٨٩-٢٢٥.

Al-Jarbou ', A. (2007). The effect of interaction of two patterns of feedback and level of intelligence on the academic self concept on a sample of middle school students **(unpublished master thesis)**. King Saud University, Saudi Arabia.

Arens A.K ; Yeung , A.S ; Craven, R.G & Hasselhorn (2011). The two ford Multidimensionality of Academic self –Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and affect components, **Journal of Educational Psychology**, 103(4),970-981.

Bell,L & Mather, M. (2005). Traditional evaluation The memory and The Power on the recollection, **Journal of Memory and Language** , 57(2), 163-176.

Bilgin, M. (2009). Developing acognitive flexibility scale: validity and reliability studies, **Social behavior and personality**, 37(3),343-354.

Bong M. & Skaalvik, E (2003). Academic Self –Concept and Self – Effiecacy, How differentare they realy? Educational Psychology Review , 15(1), 1-40.

Campelo, G; Zortea, M ; Saraiva,R ; Machado,W & Sbicigo, J. (2016). Ashort version of the questionnaire of meta memory in Adulthood (MIA) in Portuguese**, Psicologia: Reflexaoe Critica**, 29-37.

Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A. & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types

of training. **Theoretical Issue in Ergonomics Science**, 6(1), 95- 108.

Carson, R &Rowlands, S.(2007). Strategies for Affecting the necessary coure of cognitive Growth as an integral part of curricular and instructional planning , **Interchange**, 38(2),137-165.

Carvalho, A. A. & Moreira, A. (2005). Criss-crossing cognitive flexibility theory based research in portugal: an overview, **Interactive Educational Multimedia,** 11, 1-26. Cheng,J & Koszalka,T.A.(2016). Cognitive Flexibility Theory and its Application To learning Resources**, Syracuse University-**RIDLR Project,1-7. Cold smith,M ; Koriat,A & Pansky,A. (2005). Strategic regulation of grain size in memory reporting over time , **Journal of memory and Language** , 52,505-529.

Cook**,**J & Cook, G.(2005). **Child development,Newyork,** Library of Congres .

Deak,O.(2003).The development of cognitive flexibility and language abilities. **Advances in Child Development and Behavior**,31(1),271- 327.

Deak, G. O. &Wiseheart, M. (2015). Cognitive flexibility in young children: General or task-specific capacity, **Journal of Experimental child psychology**, 138, 31-53.

Dick, A. S. (2014). The Development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task, Journal **of Experimental child psychology,** 125, 13-34.

Dunlosky, J; Thiede,K.W.(2013). Meta memory**, Dpartment of Curriculum, Instruction and Foundational studies**, 282-298.

Engin**, E. (**2004). The relationships between self concept structure and behavioral flexibility :Amodel relating cognitive

structure to behavioral patterns, Department of Psychology,1-153 .

Farrant, B. M.; Fletcher, J. &Maybery, M. T. (2014). Cognitive flexibility, theory of mind, and hyperactivity/inattention, **Child Development Research, Article** ID 741543.

Ferla,J ; Valck, M & Cai,Y (2009). Academic self –Concept reconsidering structural relationships, Learning and Individual Differences ,19,499-505.

Freeman,G.(2008). Academic Achievement , Academic Se Concept and Academic Motivation of Adolescents in the Greater Toronto Area Seconds Schools. J**ournal of Advance Academic,** 19(4), 730-743.

Ghetti,S; Lyons,K.E.; Lazzarin,F& Cornoldi,C.(2008). The development of Metamemory Monitoring during retrieval : the case of Memory Strength and Memory absence, Journal of Experimental Child Psychology,99(3),107-181.

Hui-fang, (2007). The relationships among personality traits, self-efficacy, and organizational commitment in fitness center staff, **Dissertation of master dgree**, Spalding University.

Kercood,S.;Lineweaver,T.T; Frank,C.C & Fromm,E.D. (2017). Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder , **Journal of Postsecondary Education and Disability,** 30(4), 327-342 .

Klusmann,v ; Evers, A. ; Shwarzer, R & Heuser, I. (2011).Abrief Questionnaire on meta cognition : Psychometric Properties, **Aging Mental Health,** (1), 1-11.

Kraayenoord,C.E. & Schneider,W. (2009). Reading achievement ,meta cognition, reading self concept and interest: Astudy of german students ingrades third & fourth **European Journal of Psychology of Education** ,14(3), 305-324.

Kreutzer,M,A.; Leonard,C & Flovell (1997).An interview study of children's knowledge about memory, **Child Devolopment** , 40(1),40-159.

Lederman, S. G. (2012). The effect of executive function on science achievement among noor developing 10-year old, **PhD Thesis**, Hofstra university, Proquest, UMI 3505049.

Liu,W.C & Wang ,C.K.J (2005). Academic self – Concept : Across- sectional Study of grade and gender differences Secondary School . **Asia Pacific Education Review**, 6(1), 20-27.

Maddox, W.T.; Baldwin, G. &Markman, A. (2006). A test of the regulatory fit hypothesis in perceptual classification learning**,** **Memory and Cognition**, 34(7), 1377-1397.

Matovu,M.(2014). A Structural Equation Modeling of the Academic Self- Concept Scale. **International Electronic Journal of Elementary Education** , 6(2), 185-198.

Nelson, T. & Narens,L.(٢٠٠٢): Metamemory: a theoretical framework and new findings. **The Psychology of Learning and Motivation**, 26, 125-322.

Pannu &Kaszniak (2005). Metamemory Experiments in Nearological Populations: Areview,**Neuropsychology**, 15(3),105 - 118.

Perez, L., & García, E. (2002): programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. **Journal of Psychology in Spain**, 6(1), 96-103.

Ramanathan,P. ; Kennedy,M.R. &Marsolek,C.J (2014). Implicit Memory influences on Metamemory During verbal Learning after traumatic Brain Injury, **Journal of Speech ,Language**, and Heering Research, 57, 1817-1830.

Rawya,M.A.(2012). Relationships among Self-Esteem,Psychological,and Cognitive Flexibility and Psychological Symptomatology,**Thesis Prepared for the Degree of Master of Science** ,University of North Texas.

Rhodes, M., G. (2004): Age-Related Differences in Memory Accuracy and memory monitoring: Relationship to Executiv Processes. **Unpublished Doctoral dissertation**. College of Arts and Sciences .The Florida state University.

Sagone, E & Caroli,M.E(2014). Locuse of Control and Academic self efficacy in university students , The effects of self Concepts- Procedia, **Social and behavioral Science**, 114,222-228.

Schneider, W. ,& Lockl, K. (2002). The development of meta cognitive knowledge in First Year in Higher Education Conference, Townsville, Australia. Schwartz (Eds.), Applied meta cognition Cambridge, UK: **Cambridge University Press**,224-257

Taconnat, L. , Raz, N. , Tocze, C. , Bouazzaoui, B. , Sauzeon, H. , Fay, S. ,Isingrini, M.(2009). Ageing and Organization Strategies in Free Recall: The Role of Cognitive Flexibility. **European Journal of Cognitive Psychology**,21(2/3), 347-365.

Troyer**,**A & Rich, J.(2002). Psychometric properties of Anew Meta memory Questionnaire for older Adults ,**Journal of Gerontology Psychological Science**,57b(1),19-27.

Valentine, J. C., Bois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self beliefs and academic achievement: A systematic review, **Educational psychologist**, 39,111-133.

Wilson, K. (2009). Institutional, programmatic & personal interventions for an effective

& sustainable first year experience. Keynote paper presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Townsville, Australia.

Yngvar, O ; Richard , H & Tharleif , L (2005). Academic Self Concept, Implicit theories of ability , Self regulation strategies , **Journal of Educational Research** ,49 (5), 461-474.

اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات

إعداد

د/ سامي بن مصبح الشهري

الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية . جامعة الملك خالد

استلام البحث : ٠٧ / ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٣٠ / ٠٩ / ٢٠١٨

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من ٦٥ معلماً ومعلمة (٣٧ ذكور & ٢٨ إناث) ، ممن يدرسون الرياضيات في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة أبها (جنوب المملكة العربية السعودية) ، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها والإجابة على أسئلتها.

استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات الذي قام الباحث بتصميمه وتضمن ٣٤ فقرة. أظهرت النتائج وجود إتجاهات مرتفعة لدى عينة الدراسة نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بالنسبة لمتغيرات الجنس والشهادة العلمية والدورات التدريبية ، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد سنوات التدريس عند مستوى الدلالة (**α=0.05**).

الكلمات المفتاحية: الإتجاهات ، الفصل المقلوب ، معلمي الرياضيات

Abstract:

This study aimed to examine the attitudes of mathematics teachers in high school toward using the method of flipped classroom in teaching mathematics. The sample consisted of 65 mathematics teachers (37 male & 28 female) who were randomly chosen and they teach mathematics in high schools in Abha, South

of Saudi Arabia. The study used the descriptive method of research to achieve its objectives and answer its questions. The attitudinal survey that was constructed by the researcher has been used as a research instrument and it included 34 items. The findings showed the existing of high attitudes toward the method of flipped classroom in mathematics learning. Also, the findings showed that there were no statistic significant differences at level of (α=0.05) regarding to the variables of gender, educational level, and training. However, the findings showed that there were statistic significant differences at level of (α=0.05) regarding to the variable of years of teaching.

المقدمة:

يعتبر التغير في ظروف التعليم والتعلم من أبرز سمات هذا العصر ، وذلك في ظل التغيرات المتسارعة في عالم التكنولوجيا وتطبيقاتها. لقد أعادت التكنولوجيا تشكيل الطريقة التي يتواصل بها العالم ، وذلك من خلال تفاعل الصغار والكبار معها واعتمادهم عليها بشكل كبير ، مما أدى بالتربويين إلى السعي الحثيث في البحث عن أنظمة وأساليب تعليمية جديدة ، أو تعديل وتطوير الأساليب الحالية ، لكي تتوافق مع المتطلبات المختلفة لبيئة التعلم في الزمن الحديث. وقد أشار فانوات & أوبول (Phanuwat & Ubol, 2015) إلى ضرورة مراجعة الإيديولوجيات والنظم والممارسات التي تم تنفيذها في الماضي ، من أجل تقييم جودة النتائج ومدى ملائمتها مع متطلبات اليوم. ويؤكد باجي (٢٠١٣) إلى أن من أهم أهداف المؤسسات التعليمية هو التطوير وإنشاء أنظمة جديدة لتحسين بيئة التعلم. كما أوضح (قرواني ، ٢٠١٠) إلى أهمية مسارعة المؤسسات التربوية في إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، حتى لا تجد نفسها غير قادرة على مواكبة المجتمع عموماً ومسايرة التفاعل مع الطلاب على وجه الخصوص.

لقد اقترحت بعض الدراسات التربوية إلى إجراء مراجعة شاملة للنظام التعليمي العام (Rycik, 2012) ، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أهمية قيام المعلمين باستكشاف بدائل للفصول الدراسية التقليدية - مثل الفصل المقلوب - من خلال برامج التعليم المدعوم بالوسائط المتعددة (Anderson, 2007; Saunders, 2014). ذكر جيمس (James, 2014) إلى أنه بالبحث في محرك Google نهاية ٢٠١٣م ، وجد أن هناك ما يقارب ٨ مليون مدونة عن الفصل المقلوب ، في حين أن هناك ٢٧٤٠ مدونة عن ذات المفهوم في محرك Google Scholar. أما في شهر أبريل من عام ٢٠١٨م ؛ فقد وجد الباحث أن هناك حوالي ٢٠ مليون مدونة في محرك Google ، وحوالي

٤٩٨٠٠ مدونة في محرك Google Scholar ، أي أن الرقم قد تضاعف ١٨ مرة تقريباً خلال السنوات الخمس الماضية ، مما يُثبت سرعة التوجه العالمي نحو مفهوم الفصل المقلوب.

الفصل المقلوب عبارة عن استراتيجية تعليمية يتم فيها تعريف الطلاب بالمفاهيم المسجلة مسبقاً سواءً عن طريق الانترنت أو مقاطع الفيديو، خارج البيئة التعليمية التقليدية. بعد الانتهاء من مشاهدة المحتوى ، يحضر الطلاب - في اليوم التالي - إلى الفصل للاجتماع والنقاش مع المعلم حول ما تعلموه ، وفي هذه الأثناء يتم تصحيح أي مفاهيم وتصورات خاطئة عن المحتوى الذي شاهدوه (Fulton, 2012). كما يتوقع من الطلاب أن يكملوا الواجبات المنزلية والمناقشة للمحتوى خلال وقت الفصل الدراسي التقليدي (Bergmann & Sams, 2012). لذا يمكن القول إن الطبيعة التقليدية للعمل المدرسي والواجبات المنزلية قد انقلبت ، حيث أصبح الطلاب يعملون في المنزل ما كانوا يقومون به تقليدياً في الفصل ؛ والعكس صحيح.

إن أدوار كلٍ من المعلم والطالب تختلف باختلاف الأسلوب المستخدم في عملية التدريس. ففي التعليم التقليدي ؛ يكون التعليم متمركزاً على المعلم بشكل كامل ، من خلال تزويده للطلاب بالمعلومات والخبرات المتنوعة ، ويظل الطالب مستقبلاً وسلبياً فقط طيلة الوقت. أما في التعليم المقلوب ؛ فإن الأدوار تصبح مختلفة تماماً ، بحيث تصبح العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم وكفائته وتفاعله مع المحتوى التعليمي ، بينما يصبح المعلم موجهاً ومرشداً للعملية التعليمية ، ومبتكراً للأنشطة الممتعة والتمارين المناسبة لمستوى المتعلمين. إن طريقة الفصل المقلوب تعطي حريةً أكبر للمتعلمين في قضاء الوقت المناسب مع المادة التعليمية لأنها تتم خارج المدرسة ، مما يساهم في إتقان التعلم ، وزيادة التعاون ، وبناء الثقة بالنفس ، وإعطاء الفرصة لتوجيه الملاحظات والانتقادات بين الطلاب حول المادة العلمية (Phanuwat & Ubol, 2015).

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى قياس إتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو تطوير تعليم الرياضيات من خلال استراتيجية الفصل المقلوب ، والتي تعتبر من أحدث الأساليب التدريسية المستخدمة في السنوات الأخيرة. لقد أشارت الروساء (٢٠١٧) إلى أن الطريقة التقليدية مازالت شائعة لدى أغلبية المعلمين أثناء التدريس ، والتي ترتكز على حفظ المعلومات ، ولا يتناسب هذا الأمر مع طبيعة الجيل الحالي الذي تشغل التقنية حيزاً كبيراً من حياتهم. كما أشارت دراسات أخرى إلى وجود بعض الإشكاليات في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية (Rock et al., 2008; Hull & Seeley, 2010) مثل: انخفاض الدافعية للتعلم وعدم إتقان المفاهيم الرياضية وانخفاض مستوى التحصيل ، مما يعني ضرورة البحث عن

استراتيجيات تدريسية حديثة تساهم في معالجة وتعزيز تعلم الرياضيات. في الجانب الآخر: يرى الباحث ـ من خلال البحث والاستقصاء ـ أن هناك نقص في الأبحاث والدراسات التي تناولت استراتيجية الفصل المقلوب ، ومازال هناك حاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجية الفصل المقلوب ، والتي تعد وسيلة مناسبة لتطوير تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية.

وفي ضوء ما سبق ، فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة على الأسئلة التالية:

١ـ ما هي اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات؟

٢ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الجنس؟

٣ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير عدد سنوات التدريس؟

٤ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الشهادة العلمية؟

٥ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الدورات التدريبية عن الفصل المقلوب؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

١ـ تحديد اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات.

٢ـ تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha=0.05$)** في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الجنس.

٣ـ تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha=0.05$)** في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير عدد سنوات التدريس.

٤ـ تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha=0.05$)** في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الشهادة العلمية.

٥- تحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(α=0.05)** في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الدورات التدريبية عن الفصل المقلوب.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

١- أنها تعمل على قياس إتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب كأسلوب حديث في تعليم الرياضيات ، حيث لم يسبق تناول هذا الموضوع - حسب إطلاع الباحث وفي حدود علمه - في الدراسات التربوية في المملكة العربية السعودية ، وهي الدراسة الأولى في هذا المجال من حيث تركيزها على معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ، والتي يأمل الباحث من خلالها أن تساهم في سد الفجوة الموجودة في الميدان التربوي حول هذا الموضوع.

٢- يأمل الباحث من هذه الدراسة أن تساهم في تشجيع معلمي ومعلمات الرياضيات على تطبيق استراتيجية الفصل المقلوب أثناء تعليم الرياضيات ، وذلك للأهمية القصوى في استخدام بدائل تدريسية حديثة من خلال دمج التكنولوجيا داخل العملية التعليمية.

٣- يتطلع الباحث إلى مساهمة هذه الدراسة في فتح المجال للباحثين والباحثات في عمل الدراسات المتنوعة ، وذلك باستخدام الأساليب البحثية الكمية والكيفية والمختلطة حول الفصل المقلوب وتعليم الرياضيات.

مصطلحات البحث:

الفصل المقلوب Flipped Classroom: من خلال النظر في الكتب والدراسات التربوية ، وجد الباحث أن هناك تعريفات متعددة لمفهوم الفصل المقلوب ، وقد أرجع الباحث ذلك إلى حداثة هذا المفهوم في الميدان التربوي ، وعدم وجود قاموس تعريفي للمصطلحات المستحدثة في مجال التربية.

وقد عرفه ميل مان (Milman، ٢٠١٤، ٩p) بأنه: استراتيجية ترفع مستوى كفاءة وفاعلية العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية ، عن طريق تركيزها على الأنشطة المتنوعة تحت توجيه وإشراف المعلم ، في حين أن شرح الدروس يكون من خلال الفيديو المنزلي.

وعرفته قشطة (٢٠١٦، ص١٨) بأنه: استراتيجية تدريس حديثة تقوم فكرتها على قلب إجراءات التدريس بحيث يتم الإطلاع على الدروس ومحتواها في البيت ، ويخصص وقت الحصة للتطبيق وإجراء الأنشطة تحت إشراف المعلم.

بينما يُعرف الباحث الفصل المقلوب بأنه: استراتيجية تعليمية معاكسة لبيئة التعلم التقليدية ، والتي تعتمد على التعلم المدمج في تقديم المحتوى التعليمي عن طريق التسجيلات المسبقة (من خلال الانترنت أو مقاطع الفيديو التي يصممها المعلم) ، والتي يشاهدها الطلاب - خارج المدرسة - عبر الأجهزة الإلكترونية المختلفة ، ويتناقشون

حولها ، ويقومون بأداء المطلوب منهم ، ثم يأتون - في اليوم التالي - إلى الصف التقليدي لمشاركة وتطبيق ما تعلموه تحت إشراف وتوجيه المعلم. أي يمكن القول بأن ما كان يقوم به الطالب تقليدياً في المنزل ، هو ما يفعله في الفصل ، والعكس صحيح.

الإتجاه Attitude: عرفه صفوت (٢٠٠٧، ص٧٩٤) بأنه: حالة من الاستعداد العقلي والعصبي انتظمت من خلاله الخبرة الخارجية وتمارس تأثيراً توجيهياً أو دينامياً على استجابات الفرد نحو كل المواقف والموضوعات المتعلقة بها.

كما عرفه محمد (٢٠٠٤، ص١٢٦) بأنه: استجابة ضمنية أكثر منها سلوكاً خارجياً. أما منظمة اليونسكو (UNESCO, 2013) فقد عرفت الاتجاه بأنه: ميل مكتسب أو الاستعداد لتقييم الأشياء أو الرد على بعض الأفكار أو الأشخاص أو المواقف بطريقة معينة ، سواء بوعي أو بغير وعي ، وترتكز الاتجاهات على القيم والمعتقدات ، ويكون لها تأثير على السلوك. وهذا هو التعريف الذي اعتمده الباحث في هذه الدراسة.

أدبيات البحث النظرية:

تعتبر استراتيجية الفصل المقلوب من الطرق الحديثة في التدريس ، والتي تمثل إحدى البدائل للفصل الدراسي التقليدي ، وذلك من خلال اشتمالها على التكنولوجيا الرقمية في إعداد الدروس التعليمية ، وتوفير التعليم المتميز للطلاب. لقد أشار بيريت (٢٠١٢) إلى أهمية التجديد في الأساليب التقليدية للتعليم ، من أجل إبقاء التلاميذ مشاركين ومتحفزين للتعلم بشكل أكبر. وبالنظر إلى تاريخ انتشار مفهوم الفصل المقلوب ، فإن الفضل يرجع إلى (Bergmann & Sams, 2012) في سعيهما إلى ريادة وانتشار هذا الأسلوب الجديد في التدريس بدلاً من الأسلوب التقليدي المتكرر ، حيث عزما على التخطيط للتغيير في طريقة تعلم الطلاب وإنجازهم الأكاديمي. لقد كان بريجمان & سامز يشاهدان الطلاب وهم يقضون أوقاتاً طويلة في أداء الواجبات المنزلية لمختلف المواد الدراسية ، مما أثار حفيظتهم للبحث عن طريقة تعليمية تجعل تعلم الطلاب أكثر إبداعاً وفعالية. لذا قرروا تغيير أسلوب التدريس إلى الفصل المقلوب ، مما سمح للطلاب بأن يأخذوا أدوراهم كمتعلمين نشطين بدلاً من مستمعين ، وسمح للمعلمين بأن يصبحوا مرشدين وموجهين بدلاً من الإلقاء فقط.

ذكر بيريت (٢٠١٢) إلى انعكاس المهام التعليمية في داخل الفصل المقلوب ، بحيث يتم أداء الواجبات داخل الفصل ، ومشاهدة المحاضرات والمحتوى التعليمي في المنزل. يتم تقديم العروض التعليمية المتنوعة في الفصل المقلوب من خلال الأجهزة التكنولوجية المتعددة سواء كانت أجهزة الكمبيوتر المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو الآيباد أو غير ذلك ، مما يسمح للطلاب بمشاهدة المواد المسجلة مسبقاً ، ثم جلب الأسئلة حول المحتوى التعليمي إلى الفصل في اليوم التالي. ويتم كذلك في الفصل المقلوب السماح بتعاون المتعلمين من خلال مشاركة الأفكار وتبادل وجهات النظر ومناقشة المفاهيم الخاطئة وتحسين خبرات التعلم لديهم (Fulton, 2012). كما أشار

(Bergmann & Sams, 2012) إلى أن الفصل المقلوب يوفر للمتعلمين فرصاً للمشاركة الاجتماعية والتعاون الأكاديمي مع الأقران ، والتعاون كذلك مع المعلمين في عدة مستويات معرفية مختلفة ، والتفاعل مع التقنيات الرقمية بشكل مستمر.

يتم مناقشة الواجب المنزلي وإكماله في وقت الفصل الدراسي ، ثم يستخدم الطلاب الوقت المتبقي في التنقيب عن معلومات جديدة أو تطبيق المفاهيم المكتسبة حديثاً على مشكلات وقضايا من الحياة الواقعية (Springen, 2013). أما إذا كان هناك حاجة إلى مزيدٍ من الإيضاح ؛ فبإمكان المتعلم البحث عن معلومات إضافية من خلال العمل مع المعلم أو أحد الأقران من أجل فهمٍ أفضل (Fulton, 2012; Goodwin & Miller, 2013) ، أو العودة إلى مراجعة المحتوى التعليمي أو أجزاء منه عدة مرات حتى يتأكد من إتقانه بشكل جيد (بيريت ، ٢٠١٢). إنه يساعد الطلاب على الانتقال في المحتوى التعليمي وفق قدراتهم الخاصة واحتياجاتهم الفردية. أما فيما يتعلق بالمعلم ؛ فقد أشار ستيد (Steed, 2012) إلى اختلاف دور المعلم في الفصل المقلوب عن الصف التقليدي ، حيث أصبح مرشداً فعالاً داخل الصف ، مع ضرورة امتلاك المعلم للمهارات التربوية التي تساعده على تحقيق الأهداف المرجوة منه. وقد أكد ألفاريز (Alvarez, 2012) إلى أن الفصل المقلوب يوفر فرصاً إضافية للمعلم من خلال التعاون مع المعلمين الآخرين الذين يقدمون نفس المحتوى ، وتبادل الدروس والخبرات ، ومناقشة الاستراتيجيات الفعالة التي يتم تقديمها عبر المحتوى الرقمي ، وزيادة التطور المهني للمعلمين.

لقد أصبح على المعلمين السعي إلى التواصل مع الطلاب ، وتقديم دروس مبتكرة من خلال دمج التقنيات الرقمية في التعليم. وقد أشار جير & سويني (Geer & Sweeney, 2012) إلى مناسبة استخدام التكنولوجيا الرقمية للجيل الجديد ، مع التأكيد على ضرورة سعي المعلمين إلى تحسين الطرق التي يعلمون بها متعلمي القرن الحادي والعشرين ، من أجل ضمان نجاح العمل التعليمي وتحقيق أهدافه. كما أكد فولتون (Fulton, 2012) إلى أنه مع تطور التكنولوجيا عبر الانترنت ، أصبح بمقدور المعلمين المبتدئين وغير المبتدئين إلى قلب الصف التقليدي ، وذلك من خلال إنشاء الوسائط الرقمية التعليمية لطلابهم ، وتبادل مقاطع الفيديو مع زملاء المهنة. بالإضافة إلى ذلك ؛ أصبح بمقدور المعلمين القيام بتقطيع الفيديو إلى أجزاء ، وتقديم المحاضرات في سلسلة من المقاطع المرئية ، بدلاً من الفصول التقليدية التي تقدم كمية كبيرة من المحتوى التعليمي دفعة واحدة وفي وقت واحد (Phanuwat & Ubol, 2015).

على الرغم من أن الفصل المقلوب قد لا يوفر حلولاً لكل مشاكل الفصل التقليدي ، إلا أنه يمكن أن يبدأ في معالجة بعض مشكلاته والتخفيف منها ، من خلال مشاركة وتعاون ومداخلات الطلاب في الوقت المناسب ، مما قد ينتج عنه احتفاظ الطلاب بالمفاهيم الرياضية لمدة أطول ، بالإضافة إلى سهولة تطبيقها في الحياة الواقعية

(Bergmann & Sams, 2012). أما ما يتعلق بالمشكلات التقنية الناتجة عن مقاطع الفيديو التي يصممها المعلمين ؛ فقد قامت شركات البرمجيات الشهيرة في تطوير مصادر وأدوات التعليم المعكوس ، لكي يسمح للمعلمين بالاتصال بالطلاب خارج الفصل الدراسي بكل سهولة. وقد أشار بول & جيل (Bull & Kjell, 2012) إلى أن من أشهر البرمجيات في التعليم المعكوس هي: (١) برنامج SOPHIA وهو منصة تعليمية اجتماعية عبر الانترنت ، ويقدم أكثر من ٢٥ ألف برنامج تعليمي/أكاديمي مجاناً للمعلمين على مدار الساعة ، من أجل مساعدتهم في طريقة الفصل المقلوب ولتعزيز التعلم خارج الفصل الدراسي التقليدي. (٢) برنامج Knowmia Teach وهوعبارة عن تطبيق مجاني على الأجهزة اللوحية لإنشاء الوسائط ودمجها في الفصول الدراسية المعكوسة ، وتقدم ما يقارب ٨٠٠٠ فيديو في جميع التخصصات والمجالات لمعلمي المراحل المتوسطة والثانوية. (٣) موقع Khan Academy الذي قام بتعميم الفصول المعكوسة من خلال موقعه على الانترنت ، ويحتوي على ما يزيد عن ٤٠٠٠ فيديو تعليمي قصير.

وقد قام الباحث بالعمل على جمع الدراسات التي ناقشت قضية الفصل المقلوب ، وذلك من خلال استخدام محركات البحث العالمية ، ثم تصنيفها على حسب الموقع الجغرافي إلى ثلاث فئات: الدراسات المحلية التي أجريت في المملكة العربية السعودية ، الدراسات العربية التي أجريت في العالم العربي ، الدراسات الأجنبية التي أجريت في بقية دول العالم ، ومناقشة كل دراسة وترتيبها حسب التسلسل الزمني من الحديث إلى القديم ، ثم اختتم الباحث هذا القسم بالتعليق على الدراسات السابقة ، وإيضاح أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

أولاً - الدراسات المحلية:

قامت الروساء (٢٠١٧) بإجراء دراسة كمية ، وذلك بهدف التعرف على فاعلية الفصل المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم ، وأثرها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. اشتملت عينة البحث على ٥٤ طالبة من طالبات قسم المناهج وطرق التدريس ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتيين (٢٧) طالبة في ككل مجموعة (الضابطة & التجريبية). تكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي ومقياس لعادات العقل ، والتي قامت الباحثة بتطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الفصل المقلوب. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل.

ركزت دراسة الربيعان (٢٠١٧) على معرفة فاعلية الصف المقلوب باستخدام المنصة التعليمية إيزي كلاس (Easy Class) ، وذلك لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من ١٠٣ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط ، وتم توزيعهن على مجموعتين: التجريبية (٥٢ طالبة) والضابطة (٥١ طالبة). أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية ، وذلك في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الناقد بشكل عام ، ولكل مهارة على حده (معرفة الافتراضات ، التفسير ، الاستنباط ، الاستنتاج). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مقياس مهارات التفكير الناقد عند مستوى تقويم المناقشات. وقد أوصت الدراسة بأهمية تدريب وتأهيل المعلمين والمعلمات على استخدام الصف المقلوب في العملية التعليمية لتنمية التفكير الناقد.

هدفت دراسة الشلبي (٢٠١٧) إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم (المعرفية ـ الأدائية) ، وعادات العقل لدى الطالبة/المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من ٥٤ طالبة من طالبات المستوى السابع في تخصص اللغة الإنجليزية ، وتم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: التجريبية (٢٨ طالبة) والضابطة (٢٦ طالبة). قامت الباحثة ببناء برنامج تدريسي في ضوء الفصل المقلوب ، واختبار تحصيلي لكفايات التقويم المعرفية ، وسلالم تقدير لملاحظة كفايات التقويم الأدائية ، واستخدام مقياس لعادات العقل. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم ، وعادات العقل. أوصت الدراسة بأهمية تصميم المقررات الدراسية بنماذج وأنشطة مستوحاة من الصفوف المقلوبة ، وتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية.

قام الباحثان (الدوسري & آل مسعد ، ٢٠١٧) بإجراء دراسة تستهدف التعرف على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات ، عند مستويات بلوم (التحليل ، التركيب ، التقويم). استخدمت الدراسة الأسلوب شبه التجريبي ، وتكونت العينة من ٤٨ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. استخدم الباحثان الاختبار التحصيلي الذي قاما بتصميمه للتحقق من فروض الدراسة. أظهرت النتائج فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تحصيل الطلاب لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لصالح المجموعة التجريبية في مستويات التحليل والتركيب ، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التقويم.

ركزت دراسة الحربي (٢٠١٧) في التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات في الصف الأول الثانوي بمدينة الأحساء. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

، وقامت بتصميم استبانة كأداة للدراسة. توصلت النتائج إلى أن فاعلية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي يتمثل في: زيادة الرغبة في التعلم والمعرفة ، توفير الوقت والجهد في التحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات ، تقديم التغذية الراجعة الفورية لكل طالبة ، زيادة مقدار الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز. كما أوضحت النتائج أن فاعلية التعلم المقلوب في تنظيم البيئة الإثرائية يتمثل في توفير البيئة التفاعلية سواء للطالبة أو المعلمة.

هدفت دراسة أحمد (٢٠١٦) إلى معرفة أثر الفصول المقلوبة على مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، واتجاهات الطلاب نحو الفصول المقلوبة. تكونت عينة البحث من ٦٠ طالباً من طلاب قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم ، وقام الباحث بتقسيميها على النحو التالي: (١) المجموعة التجريبية وتتكون من ٣٠ طالباً ، (٢) المجموعة الضابطة وتتكون من ٣٠ طالباً. تكونت أدوات الدراسة من اختبار لقياس مهارة الكتابة ، بالإضافة إلى استبيان لقياس إتجاهات الطلاب. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، والتي تعني وجود تفوق في مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في قياس إتجاهات الطلاب لصالح المجموعة التجريبية.

قامت الدريبي (٢٠١٦) بإجراء دراسة وصفية لمعرفة اتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. تكونت عينة البحث من ٥٢ طالبة من مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود ، واستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وقياس الإتجاه والتصورات. كشفت نتائج الدراسة عن وجود إتجاهات إيجابية لدى طالبات البكالوريوس فيما يتعلق بتطوير بيئات التعليم التعاونية ، والأساليب التعليمية الفاعلة في بيئات التعلم القائمة على الفصل المقلوب.

أما دراسة التركي والسبيعي (٢٠١٦) فقد هدفت للتعرف على فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية التكفير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية. تكونت عينة البحث من ٤٠ طالباً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٢١ طالب) والمجموعة الضابطة (١٩ طالب). استخدم الباحثان المنهج التجريبي ، وكانت أدوات الدراسة: أداة قياس التفكير الناقد في مهارات التنبؤ بالافتراضات والتفسير والاستنباط وتقويم المناقشات ، وأداة قياس الوعي البيئي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في التفكير الناقد (الدرجة الكلية والأبعاد). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الوعي البيئي (الدرجة الكلية والأبعاد) ، ووجود علاقة

موجبة بين التفكير الناقد والوعي البيئي. وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمين في المعاهد العلمية على استخدام الفصل المقلوب في التدريس.

هدفت دراسة أبو جلبة (٢٠١٥) للكشف عن فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع إدمودو (Edmodo) في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة البحث من ٥٢ طالبة ، واللاتي تم توزيعهن على مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. استخدمت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، وصممت مقياس الإتجاه نحو مادة الأحياء كأدوات لجمع بيانات الدراسة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي وفي الإتجاه نحو مادة الأحياء.

أجرى الزهراني (٢٠١٥) دراسة شبه تجريبية للتعرف على فاعلية طريقة الفصل المقلوب في تنمية مستوى التحصيل الدراسي في مقرر التعليم الإلكتروني وفقاً لمجالات تصنيف بلوم الخاص بالمهارات المعرفية. تكونت عينة البحث من مجموعة من الطلاب الملتحقين بكلية التربية في جامعة الملك عبدالعزيز ، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات بلوم الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق) ، مما يعني عدم وجود أثر لطريقة الفصل المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي للعينة. كما أظهر الدراسة وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية على مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) ، مما يعني فاعلية طريقة الفصل المقلوب في تنمية التحصيل. وقد أوصت الدراسة بأهمية استخدام طريقة الفصل المقلوب لأجل مساعدة الطلاب على التحصيل في المراحلة التعليمية المتقدمة.

أما دراسة المعيذر والقحطاني (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبة من طالبات التربية الخاصة في كلية التربية ، وتقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. قامت الباحثتان بإجراء اختبار قبلي وبعدي من أجل مقارنة النتائج قبل تطبيق الفصل المقلوب وبعده ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، وهو ما يفيد بالأثر الأيجابي للفصل المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى الطالبات.

كشفت الدراسة التجريبية التي قام بها هارون وسرحان (٢٠١٥) عن فعالية استخدام التعليم المقلوب في التحصيل الدراسي ، وأداء مهارات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب في جامعة الباحة. تكونت عينة الدراسة من ١١٥ طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة الباحة والذين يدرسون في المستوى الثالث. قام الباحثان بتقسيم الطلاب إلى

مجموعتين: مجموعة تجريبية (٥٥ طالب) ، ومجموعة ضابطة (٦٠ طالب). أنشأ الباحثان اختباراً تحصيلياً وبطاقة ملاحظة كأدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في الاختبار البعدي وفي بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التعليم المقلوب.

هدفت دراسة خليل (٢٠١٥) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية الفصل المقلوب على بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو مادة الرياضيات. تكونت عينة البحث من ١٨ طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٩ طلاب) ، والمجموعة الضابطة (٩ طلاب). كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الدافعية الأكاديمية ومراقبة الذات وتكييف الاستراتيجية. كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي للإتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الزين (٢٠١٥) إلى معرفة أثر الفصل المقلوب على تنمية التحصيل الأكاديمي لطالبات التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مدينة الرياض. اشتملت عينة البحث على ٧٧ طالبة من تخصص الطفولة المبكرة واللاتي يدرسن مقرر تقنيات التعليم. وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار قبلي واختبار بعدي لأجل قياس فاعلية الفصل المقلوب على التحصيل الأكاديمي لعينة البحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الفصل المقلوب في زيادة التحصيل الأكاديمي لطالبات التربية الخاصة.

أما دراسة حسن (٢٠١٥) فقد هدفت إلى قياس فاعلية التعليم المعكوس والقائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. تكونت عينة البحث من ٦٠ عضواً ، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: التجريبية والضابطة. قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي ، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد فاعلية استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية عند تصميم الاختبارات الإلكترونية.

هدفت دراسة الرويس (٢٠١٤) إلى اكتشاف فعالية التعلم المقلوب على مستوى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو دراسة المقررات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز (جامعة الملك سلمان بن عبدالعزيز سابقاً). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد مباديء التعلم المقلوب في إعداد المقررات الإلكترونية ، والمنهج شبه التجريبي في قياس فاعلية التعلم المقلوب. تكونت عينة البحث العشوائية من ٦٤ طالباً من طلاب المستوى السادس في كلية التربية. قامت الباحثة بتصميم اختبار لقياس مستوى التحصيل

واستخدام استبيان لقياس الاتجاهات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم المقلوب.

قام الشهراني (٢٠١٤) باستخدام المنهج شبه التجريبي في إجراء دراسة بحثية تهدف إلى التعرف على أثر استخدام الصف المقلوب باستخدام (اليوتيوب) على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات ، عند مستويات بلوم (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل). تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً من طلاب السنة الأولى من المرحلة الثانوية ، واستخدم الاختبار التحصيلي كأداة في هذه الدراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، وفي الاختبار ككل) لصالح المجموعة التجريبية ، مما يبرز فاعلية الصف المقلوب في التحصيل الدراسي. وقد أوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من موقع اليوتيوب في التعليم ، والاهتمام بتأهيل معلمي الحاسوب لاستخدام استراتيجية الفصل المقلوب ، وتوفير المتطلبات اللازمة للمعلمين لتطبيق هذه الاستراتيجية بكل كفاءة واقتدار.

قامت الباحثة آل فهيد (٢٠١٤) بدراسة تجريبية للتعرف على فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب وأثره على تحصيل طالبات البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود في مدينة الرياض. تكونت عينة البحث من ٤٢ طالبة ، وقامت الباحثة بتقسيمهن إلى مجموعتين: المجموع التجريبية وتتكون من ٢١ طالبة ، والمجموعة الضابطة وتتكون من ٢١ طالبة أيضاً ، واستمر تطبيق الدراسة لمدة ستة أسابيع تقريباً. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي المجموعات ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

سعت دراسة المعدي (٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم المدمج في الفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. تكونت عينة البحث من ٥٥ طالباً ، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي. كما قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي لأجل جمع البيانات والتحقق من صحة الفروض. كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار مهارات التفكير الرياضي ، وفي مهارات التعميم والاستنتاج والاستقراء والتعبير بالرموز وإدراك العلاقات لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً ـ الدراسات العربية:

أجرى ناصر (٢٠١٧) دراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الفصل المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من ٦٧ طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدينة غزة ، وقد قامت الباحثة بتصميم اختبار مهارات النحو وتصميم مقياس اتجاه الطالبات لمادة النحو كأدوات لهذه الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط

الاختبار البعدي لمهارات النحو ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة النحو. كما بينت النتائج وجود تفوق لصالح بيئة الفصل المقلوب بمعدل ١,٢ في تنمية مهارات النحو للطالبات. وقد أوصت الدراسة باستبدال الطرق التقليدية المستخدمة في تدريس النحو بالطرق الحديثة مثل طريقة الفصل المقلوب.

قامت قشطة (٢٠١٦) بدراسة كمية للكشف عن أثر توظيف استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مفاهيم ومهارات التفكير التأملي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدينة غزة في دولة فلسطين. تكونت عينة البحث من ٨٠ طالبة ، وتم توزيعهن على مجموعتين بصورة عشوائية ، حيث تكونت المجموعة الضابطة من ٤٢ طالبة ، وبقية الطالبات (عددهن ٣٨) في المجموعة التجريبية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي من خلال أدوات الدراسة والتي اشتملت على: أداة تحليل المحتوى ، ودليل المعلم في التعلم المقلوب ، واختبار للمفاهيم العلمية ، واختبار مهارات التفكير التأملي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بأهمية عمل الدورات التدريبية للمعلمين حول التعامل مع التعلم المقلوب قبل تطبيقه.

استخدم دياب (٢٠١٦) الأسلوب شبه التجريبي في دراسته التي سعت إلى الكشف عن تأثير الفصل المقلوب على إنجازات الطلاب في مهارات الرياضيات SAT الجديدة للصف الحادي عشر في مدينة العين ، الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة البحث من ٧٩ طالبة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية & المجموعة الضابطة. استخدم الباحث الاختبارات القبلية والبعدية لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع المهارات الرياضية باستثناء مهارات حل المشكلات وتحليل البيانات. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام المدرسين للفصل المقلوب يعود لعدة أسباب ، منها: زيادة استعداد الطلاب وتحسين مهارات التفكير لمحاكاة مهارات القرن الحادي والعشرين.

أجرى عبدالغني (٢٠١٦) دراسة بحثية تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. قام الباحث بتصميم نموذج تدريسي قائم على استراتيجية التعلم المقلوب. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في زيادة مستوى التحصيل وبقاء أثر التعلم.

قام المشني (٢٠١٦) بإجراء دراسة تهدف إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالباً وطالبة في مدينة عمان ، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٣٠ طالب) ، والمجموعة الضابطة (٢٧ طالب). قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي بالإضافة إلى مقياس التفكير الإبداعي المتمثل في اختبار تورانس. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للمجموعتين في اختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للمجموعتين في اختبار التفكير الإبداعي في مادة العلوم لصالح المجموع التجريبية.

هدفت دراسة عقل وبرغوث (٢٠١٥) إلى الكشف عن دور تكنولوجيا الفصول المعكوسة في التخفيف من المشكلات التربوية التي نتجت في مدارس قطاع غزة بعد الحرب مع إسرائيل. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وشملت عينة البحث ١٠٠ معلم ومعلمة من مختلف المدارس الواقعة في غرب غزة. قام الباحثان بتصميم استبانة لتحديد المشكلات التربوية ، وكيف تقلل تكنولوجيا الفصول المعكوسة من تلك المشكلات. أظهرت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا الفصول المعكوسة تساهم بشكل كبير في تقليل المشكلات التربوية ، والتي كان من أبرزها: قلة توفر المصادر التعليمية المتنوعة وإتاحتها للمتعلمين ، انتشار حالات الشرود الذهني لدى المتعلمين داخل الفصل التقليدي ، صعوبة التغلب على البُعد المكاني والزماني للمنهج ، وأخيراً زيادة حالات الغياب للطلاب عن المدرسة.

قامت الشاعر (٢٠١٤) بإجراء دراسة بحثية لاختبار أثر استخدام نوعين من الأنشطة التعليمية الإلكترونية المصاحبة لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على بعض جوانب التعلم لدى الطلاب في المرحلة الإعدادية ، وتحديداً الصف الثاني الإعدادي. كما قامت الباحثة بتصميم نشاطين إلكترونيين مصاحبين لعرض الفيديو ، ثم قارنت تأثير كل نشاط على مخرجات التعلم ، كما صممت الباحثة اختباراً لقياس مدى اكتساب المعرفة بعد مشاهدة الفيديو ، واستبيان لقياس تفاعل الطالب أثناء التعلم ، وبطاقة تقييم تفاعل الطالب أثناء التعلم. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاستخدام النشاط الإلكتروني المصاحب للفيديو على أنشطة تطبيق المعرفة ، وعلى تفاعل الطالب أثناء التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع لأثر النشاط الإلكتروني المصاحب للفيديو ونوعه على اكتساب المعرفة.

ثالثاً ـ الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة فانق (Vang, 2017) للبحث عن تأثير الفصل المقلوب على الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الذاتية في مادة الرياضيات في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة البحث من ٦٠ طالباً من طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية التي استخدمت الفصل المقلوب وتتكون من ٣٤ طالباً ، والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية وتتكون من ٢٦ طالب فقط. قام الباحث بتصميم اختبار لقياس الإنجاز الأكاديمي ، بالإضافة إلى استبيان لقياس مستوى الكفاءة الذاتية لعينة البحث. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة.

بينما هدفت دراسة باتريك (Butterick, 2017) إلى معرفة مدى فعالية استخدام الفصل المقلوب في تحسين الدرجات الأكاديمية وتحسين معدلات الانتهاء من الواجبات المنزلية للطلاب ذوي الإعاقة التعليمية ، وكذلك مدى رضا الطلاب وتصورهم عن برامج التدخل باستخدام الفصل المقلوب. تكونت عينة الدراسة من خمسة طلاب ممن لديهم إعاقات تعليمية في المرحلة الثانوية (٤ ذكور & أنثى واحدة). أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في معدل إنجاز الطلاب للواجبات المنزلية أثناء مراحل التدخل ، وأن الطلاب يفضلونها على نماذج التعليم التقليدية. وقد أوصت الدراسة بزيادة عدد الدراسات والأبحاث في النتائج الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة التعليمية.

كشفت دراسة (Yang, 2017) عن استخدام الفصل المقلوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في هونغ كونغ. كانت الباحثة تحاول الكشف عن تصورات المعلمين والطلاب حول الفصل المقلوب ، ومدى إمكانية نقل التجربة إلى مواد أخرى. تكونت عينة البحث من ٥٧ طالباً وطالبة مع اثنين من المعلمين. قامت الباحثة بجمع البيانات الكمية والنوعية من خلال أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي والاستبيان والمقابلة الشخصية. كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق مكاسب كبيرة في التعلم مع الفصل المقلوب للطلاب ، ونمو الإتجاه الإيجابي نحوه. من ناحية أخرى ؛ كشفت النتائج أن المعلمين يعتقدون أن الفصل المقلوب يناسب لتدريس قواعد اللغة الإنجليزية دون غيرها من المواد. كما أوضحت النتائج أن المعلمين يعتبرون الفصل المقلوب عبئاً إضافياً خصوصاً عندما يتعلق الأمر بإعداد أو البحث عن فيديوهات تعليمية مناسبة.

أما دراسة راماكريشنان & بريا (Ramakrishnan & Priya, 2016) التجريبية ، والتي استخدمت الأسلوب الكمي ، فقد هدفت إلى التحقق من فعالية الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات "وحدتي المساحة والمحيط" على طلاب المرحلة المتوسطة. قام الباحثان باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية وتصميم الفيديوهات التعليمية لأجل تحقيق أهداف الدراسة ، وقد اشتملت عينة البحث على ٤٠ طالباً

وموزعين على النحو التالي: ٢٠ من الذكور ، ٢٠ من الإناث. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لمجموعة الفصل المقلوب على تحصيل الطلاب في الرياضيات.

قام الباحثان غي & ماركيز (Guy & Marquis, 2016) بعمل دراسة مقارنة بين أداء الطلاب في الفصل المقلوب باستخدام أشرطة الفيديو التعليمية والمدونات الصوتية وبين التدريس التقليدي القائم على المحاضرة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، واستمرت لمدة ثلاث سنوات متتالية (٢٠١٢-٢٠١٥). تضمنت عينة الدراسة ٤٣٣ مشاركاً من مختلف التخصصات في إدارة الأعمال ونظم المعلومات. أظهرت نتائج الدراسة تفوق الفصل المقلوب على الأسلوب التقليدي في التدريس.

هدفت دراسة كلارك (Clark, 2015) إلى فحص تأثير الفصل المقلوب على طلاب مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية ، حيث أجريت الدراسة على مدى سبعة أسابيع في الصف الأول الثانوي من مادة الجبر. تكونت عينة البحث من ٤٢ طالباً وطالبة (١٨ ذكور & ٢٤ إناث). تم جمع البيانات الكمية من خلال الاختبارات القبلية والبعدية ، وجمع البيانات النوعية من خلال المقابلات والملاحظة التي قام بها الباحث للحصول على فهم أفضل لخبرات الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف كبير في الأداء الأكاديمي بين الطلاب في المجموعتين. كما أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا أكثر انخراطاً في عملية التعليم من المجموعة الضابطة. وأوضحت نتائج البيانات النوعية أن طلاب الفصل المقلوب كانوا أكثر ارتياحاً لمستوى المشاركة والنشاط والتعاون في سياق التعلم داخل الفصل المقلوب.

دراسة فانوات & أوبول (Phanuwat & Ubol, 2015) والتي هدفت إلى دراسة فعالية تدريس الرياضيات من خلال استخدام الفصول المقلوبة. تألفت عينة الدراسة من ٤٢ طالباً من طلاب الصف الحادي عشر في مادة الرياضيات في العاصمة التايلاندية بانكوك ، وكانت في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٤م. اشتملت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على محاضرات الفيديو وأوراق العمل والواجبات داخل الصف واختبار التحصيل الأكاديمي بالإضافة إلى الاستبانة. وجد الباحثان في نتائج الدراسة إلى أن الصفوف المقلوبة شجعت الطلاب على أن يكونوا قادرين على إدارة الوقت في الفصل الدراسي بشكل أكثر كفاءة ، وتحسن إنجازهم في تعلم الرياضيات وفق المعايير المتوقعة بنسبة ٧٠٪. كما أشارت النتائج إلى أن الفيديو ساعد الطلاب للوصول للمحتوى وفهمه بكل وضوح ، وأيضاً تمكين الطلاب من متابعة الدروس في أي وقت وأي مكان ، مما يعني زيادة فرص المشاركة للطلاب في تحقيق أهداف التعلم الخاصة بالمادة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الواجبات والتكليفات داخل الفصل ساعدت على زيادة التفاعل والتواصل مع المعلم بشكل أفضل.

قام مكالوم وآخرون (McCallum et al., 2015) بإجراء دراسة استكشافية حول تأثير الفصل المقلوب على مشاركة الطلاب والأكاديميين والتعاون فيما بينهم.

تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً جامعياً (٢٨ من الذكور & ٣٢ من الطالبات) في ثلاث مواد مختلفة من تخصصات الرياضيات والأعمال. قام الباحثون بإجراء مقابلات جماعية مركزة لجمع تعليقات وآراء الطلاب فيما يتعلق بسلوكياتهم ومشاركتهم في الفصول الدراسية. كما قام الباحثون كذلك بمسح موجز للبيانات الديموغرافية والبيانات الكمية المتعلقة بتصورات الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود توجه إيجابي لدى الطلاب والأكاديميين في المشاركة مع الفصل المقلوب ، وزيادة التعاون وبناء العلاقات والتعلم من الأقران كذلك.

هدفت دراسة عثمان وجمال ومختار (Osman, Jamaludin, Mokhtar, 2014) إلى معرفة إدراك وتصورات المعلم والطلاب ومستوى إنجازهم بين سياقين تعليميين مختلفين: الفصول الدراسية التقليدية & الفصل الدراسي المقلوب. أجريت هذه الدراسة على ٦١ طالب من طلاب السنة النهائية للدبلوم في تخصص المحاسبة ، بالإضافة إلى المعلم ، وقد تم استخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية والاختبار كأدوات لهذه الدراسة ، واختبار test_t لتحليل البيانات من خلال برنامج SPSS. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً كبيراً في الإدراك بين الطلاب لصالح الفصل المقلوب ، وأن نسبة الطلاب الناجحين في تقييم الفصل المقلوب أعلى من الفصل الدراسي التقليدي. ووجدت الدراسة كذلك أن المعلم في الفصل المقلوب لديه وقتاً أطول في حل المشكلات من الفصل الدراسي التقليدي ، على الرغم من المعاناة في نقص بعض الموارد. وانتهت الدراسة إلى ضرورة تلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب من خلال مناهج التعلم المناسبة.

قام لوف وآخرون (Love et al., 2014) بدراسة تعلم الطلاب وتصورهم للفصل المقلوب في مادة الجبر الخطي الخاص بطلاب الرياضيات والهندسة. تكونت عينة الدراسة من ٥٥ طالباً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٢٧ طالب) والمجموعة الضابطة (٢٨ طالب). قام الباحثون بإجراء ثلاث اختبارات نصفية واختبار نهائي أثناء جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، كما أوضحت النتائج وجود مواقف إيجابية تجاه الفصل المقلوب أعلى من الفصل التقليدي.

دراسة سوندرز (Saunders, 2014) والتي اتجهت إلى دراسة تأثير الفصل المقلوب على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مادة الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية. كان الهدف المباشر من الدراسة هو تحديد ما إذا كان هناك فروق إحصائية في التحصيل الدراسي للطلاب في فصلين دراسيين بمجرد تطبيق مفهوم الفصل المقلوب. كما هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير الفصل المقلوب على مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. استخدمت الدراسة المقارنة بين المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبارات القبلية والبعدية من أجل اختبار فرضيات الدراسة. توصلت

نتائج الدراسة إلى أن الفصل المقلوب ليس عاملاً مهماً في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب أو زيادة مهارات تفكيرهم النقدي.

قام بوتزلر (Butzler, 2014) بإجراء دراسة كمية للمقارنة في نظرية التعلم البنائية بين بيئة التعلم المعكوس وبين بيئة التعلم التقليدية ، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبار البعدي ورضا الطلاب في كل بيئة من بيئات التعلم المستخدمة. اشتملت عينة البحث على ٤٩ طالباً والذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ إلى ٢١ عاماً ، وذلك في كلية العلوم. قام الباحث باستخدام التحليل المتغاير ANCOVA لتحليل البيانات. أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجات الاختبار البعدي أو رضا الطلاب بين مجموعة التعلم المعكوس ومجموعة التعلم التقليدي.

هدفت دراسة مارلو (Marlowe, 2012) إلى معرفة تأثير الفصل المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي والتوتر لدى طلاب وطالبات الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المرحلة الثانوية. تكونت عينة البحث من ١٩ مشاركاً (١٤ إناث & ٥ ذكور) الذين يدرسون مقرر النظم والسلامة البيئية ، واستغرقت الدراسة لمدة ٣ أشهر بالطريقة التقليدية ثم ٣ أشهر بطريقة الفصل المقلوب ، والتي استخدم الباحث فيها محاضرات فيديو منشورة على اليوتيوب. قام الباحث بجمع البيانات من خلال ثلاثة مقاييس مختلفة: الدرجات ، التقويم المستمر ، التقويم الختامي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الفصل المقلوب كان له نتائج أعلى في الدلالة الإحصائية من حيث درجات الامتحانات.

ومن خلال الإطلاع والاستقراء للدراسات السابقة التي تم عرضها ، يتضح الآتي:

أولاً- أصبحت طريقة الفصل المقلوب تستحوذ على اهتمام العديد من الباحثين على المستويين المحلي والدولي ، وذلك للأسباب التالية: (أ) الرغبة في تطوير العملية التعليمية. (ب) التخلص من الأساليب التقليدية التي يتم ممارستها داخل البيئة الصفية. (ج) التأثير الإيجابي على مستوى تحصيل الطلاب وإتجاهاتهم.

ثانياً- ركزت غالبية الدراسات السابقة (المحلية والعربية) على التعليم الجامعي عند اختيار عينة البحث ، مع وجود عدد قليل من الدراسات لمراحل التعليم العام ، ولذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى سد هذه الفجوة من خلال اختيار معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية كفئة مستهدفة لهذه الدراسة.

ثالثاً- ركزت الدراسات السابقة على قياس فاعلية الصف المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي في مختلف المراحل وكذلك قياس إتجاهات الطلاب ومدى رضاهم ، مع التجاهل لقياس إتجاهات المعلمين والمعلمات ، مما يعزز الحاجة إلى هذه الدراسة ، والتي تعتبر الأولى - حسب علم الباحث - في قياس إتجاهات المعلمين/المعلمات نحو استخدام الفصل المقلوب في تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية.

رابعاًـ ركزت الدراسات السابقة (المحلية والعربية) على فاعلية الصف المقلوب مع مختلف المواد الدراسية باستثناء مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية ، مما يعزز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة ، والتي تعتبر الأولى في هذا المجال ـ على حسب إطلاع الباحث ـ.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها ، وذلك باعتباره المنهج المناسب للأبحاث التي تهدف إلى وصف الظاهرة في الواقع ، ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في مدينة أبها للعام الدراسي ٢٠١٧ـ٢٠١٨م ، والبالغ عددهم (١٧٦) معلماً ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٥) معلماً ومعلمة ، وذلك بما يعادل نسبة ٣٧٪ من مجتمع الدراسة ، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. والجدول رقم (١) يبين معلومات العينة.

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٧	٥٦,٩٢٪
	أنثى	٢٨	٤٣,٠٨٪
المجموع		٦٥	١٠٠٪
الشهادة العلمية	البكالوريوس	٦٢	٩٥,٣٨٪
	الماجستير	٣	٤,٦٢٪
	الدكتوراه	صفر	صفر٪
المجموع		٦٥	١٠٠٪
سنوات التدريس	أقل من ٥ سنوات	٦	٩,٢٣٪
	٥ ـ ١٠ سنوات	١٩	٢٩,٢٣٪
	١١ ـ ١٥ سنة	٢٧	٤١,٥٤٪
	أكثر من ١٥ سنة	١٣	٢٠٪
المجموع		٦٥	١٠٠٪
الدورات التدريبية	ورش تعليمية	٣١	٤٧,٧٪
	ندوة أو مؤتمر	٤	٦,١٦٪
	شهادة تدريب	٧	١٠,٧٧٪
	لا يوجد	٢٣	٣٥,٤٪
المجموع		٦٥	١٠٠٪

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في منتصف شهر فبراير ٢٠١٨م ، واستمر تطبيقها لمدة ٣ أسابيع ، وتم الانتهاء من جمع البيانات في الأسبوع الأول من شهر مارس ٢٠١٨م.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في مدينة أبها في جنوب المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم الاستبيان الخاص بقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الفصل المقلوب ، وكتابة جميع فقراته ، وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات التربوية والعديد من الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالإتجاهات مثل: دراسة حمادنه & الشواهين (٢٠١٧) ، ودراسة (Phanuwat & Ubol, 2015) ، ودراسة الشناق & أحمد (٢٠١٠). وقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من جزئين ، حيث اشتمل الجزء الأول على المعلومات الديموغرافية الخاصة بعينة البحث ، في حين اشتمل الجزء الثاني على (٣٦) فقرة ، والذي يمثل الجزء الأساسي من مقياس إتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية. واعتمد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة ، والتي تشمل: موافق جداً ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق جداً.

صدق وثبات الأداة:

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من حيث دقة الصياغة اللغوية ووضوحها ومناسبتها لموضوع الدراسة ، وذلك بعرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ، وعدد من المعلمين والمشرفين التربويين ممن يحملوا درجة الماجستير فأعلى ، وقد تم إلغاء بعض فقرات الاستبيان وتعديل البعض الآخر في ضوء التغذية الراجعة والمقترحات التي حصل الباحث عليها من المحكمين ، واستقر الاستبيان في صورته النهائية على المعلومات الأساسية الديموغرافية وعلى ٣٤ فقرة في الجزء الثاني والأساسي من الاستبيان. يرى الباحث أن هذا الإجراء يعتبر دليلاً كافياً على صدق الأداة.

أما ما يتعلق بالصدق الداخلي أو الاتساق الداخلي للإداة ، فقد قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان ، وبين الدرجة الكلية للمقياس ، وظهرت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (٢): معاملات الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس*

#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٧	١٠	٠,٦٥٤	١٩	٠,٦٥٦	٢٨	٠,٦٩٧
٢	٠,٦١٤	١١	٠,٧٠٢	٢٠	٠,٥٨٦	٢٩	٠,٧٠٢
٣	٠,٦٧٧	١٢	٠,٦٥٨	٢١	٠,٦٦١	٣٠	٠,٦٤٢
٤	٠,٦٧٠	١٣	٠,٧٢١	٢٢	٠,٦١٥	٣١	٠,٥٨١
٥	٠,٦٨٢	١٤	٠,٦٨١	٢٣	٠,٧٢٢	٣٢	٠,٧١١
٦	٠,٥٩٨	١٥	٠,٥٩٢	٢٤	٠,٦٥٣	٣٣	٠,٦٩٢
٧	٠,٥٩٥	١٦	٠,٦١٣	٢٥	٠,٧٠٤	٣٤	٠,٦٤٩
٨	٠,٦٠٩	١٧	٠,٧٠٨	٢٦	٠,٦٨٧		
٩	٠,٥٨٢	١٨	٠,٧٣٢	٢٧	٠,٦٤١		

*** r=0.3494, df=32, α=0.05**

يظهر من الجدول أعلاه أن جميع فقرات الاستبيان قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، مما يعني أن مقياس الاتجاه يتسم بالصدق الداخلي.

أما ما يتعلق بثبات الأداة ؛ فقد قام الباحث باستخدام طريقتين لقياس ثبات الاستبيان:

الطريقة الأولى: استخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة من أجل حساب معامل الاتساق الداخلي الكلي ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٤) ، وهذه القيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً في مجال البحث التربوي ، وتعطي اطمئناناً بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات عند تطبيقه لأغراض هذه الدراسة.

الطريقة الثانية: استخدام التجزئة النصفية من خلال تقسيم فقرات الاستبيان إلى جزئين: الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية ، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية. وقد قام الباحث بعد ذلك بتصحيح معامل الارتباط من خلال استخدام معامل الارتباط المعدل (Spearman Brown) ، وذلك في ضوء المعادلة الآتية: R= 2R / 1+R ، حيث أن R هي معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية ، واتضح أن قيمة معامل الارتباط تساوي (٠,٨٤١) ، وقيمة معامل الارتباط المعدل تساوي (٠,٩٠٦) ، وظهرت قيمة جتمان (Jetman) للثبات تساوي (٠,٨٦٢) ، مما يجعل الباحث على ثقة تامة بثبات الأداة وصلاحيتها في الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أولاً ـ تصميم مقياس إتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو الفصل المقلوب ، والتحقق من صدق وثبات الأداة.

ثانياً ـ إنشاء النسخة الإلكترونية لمقياس الإتجاهات عن طريق استخدام (Google Form).

ثالثاً ـ الحصول على معلومات عن العدد الكلي لمجتمع البحث ومعلومات التواصل مع معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية ، من إدارة التعليم في مدينة أبها.

رابعاً ـ التواصل مع المعلمين والمعلمات بخصوص الدراسة ، وشرح أهدافها والنتائج المرجوة منها.

خامساً ـ تحديد عينة الدراسة ، وإرسال رابط إلكتروني للمستهدفين عن طريق الإيميل يحتوي على النسخة الإلكترونية من أداة البحث.

سادساً ـ إرسال عدة إيميلات إلى عينة الدراسة من أجل تذكيرهم بالمشاركة في الاستجابة وتشجيعهم للقيام بذلك في أسرع وقت.

سابعاً ـ تحليل البيانات وتفسيرها في ضوء تساؤلات وفرضيات الدراسة من خلال استخدام برنامج SPSS لمعالجة البيانات إحصائياً واستخراج النتائج.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية أثناء الدراسة ، والتي تتمثلت في معادلة ألفا كرونباخ كمعامل للاتساق الداخلي من أجل التحقق من ثبات الأداة ، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة ، واستخدام test_t للمتغيرات المستقلة من أجل معرفة الفروق بين إجابات أفراد العينة.

تحليل النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما هي اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات؟

قام الباحث بالإجابة على هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة ، من أجل معرفة اتجاهاتهم نحو طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات. وقد اعتمد الباحث المقياس الذي أشار إليه (حمادنه & الشواهين ، ٢٠١٧) ، في تقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية إلى ثلاثة مستويات: درجة مرتفعة ، ودرجة متوسطة ، ودرجة منخفضة.

١ ـ ٢,٣٣	منخفضة
٢,٣٤ ـ ٣,٦٧	متوسطة
٣,٦٨ ـ ٥	مرتفعة

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات عينة البحث نحو طريقة الفصل المقلوب

البند	M	SD
أعتقد أن طريقة الفصل المقلوب...		
١. تساعد على تعلم الرياضيات.	٤,٤٥	٠,٩٣
٢. تنمي الرغبة في المتعلم لحل المسائل والمشكلات الرياضية.	٤,٥٢	٠,٧٤
٣. تدعم التعلم الذاتي المستمر للرياضيات.	٤,٥٩	٠,٧٠
٤. تساعد على ربط الخبر السابقة بالخبرات الجديدة.	٣,٨٢	٠,٩٧
٥. تساعد على اكتساب معلومات جديدة في الرياضيات.	٤,٤٣	٠,٩٤
٦. توفر فرصاً أكثر للانفتاح على تعلم الرياضيات.	٤,٣١	٠,٧٩
٧. تساعد المتعلم على استعمال حواسه عند تعلم الرياضيات.	٣,٨٨	٠,٩٦
٨. تساعد على تنويع طرائق تعلم الرياضيات وتعليمها.	٤,٢٧	٠,٨٦
٩. تساهم في تسهيل تعلم الرياضيات مستقبلاً.	٣,٧٩	٠,٩٨
١٠. فيه استثمار للوقت.	٤,١٢	٠,٨٨
١١. تساهم في إثراء الحصيلة المعرفية في الرياضيات.	٣,٩٦	٠,٨٩
١٢. توفر بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.	٤,٥٤	٠,٧٦
١٣. تساعدني على إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح.	٣,٩٢	٠,٨٢
١٤. تساهم في إكساب المتعلمين مهارات الرياضيات الأساسية.	٤,٢٢	٠,٩١

البند	M	SD
١٥. تطور مهاراتي الأساسية في تعليم الرياضيات.	٤,٣٥	٠,٩٠
١٦. تساعد الطلاب على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.	٣,٨٠	٠,٨٤
١٧. تطور قدراتي في الكتابة الرياضية الصحيحة.	٣,٦٤	٠,٨٧
١٨. ترسخ الفهم الجيد لدى المتعلمين في الرياضيات.	٤,١٦	٠,٩٣
١٩. يشجع طلابي على تعلم الرياضيات.	٤,٣٤	٠,٨٨
٢٠. تنمي مهارات التفكير المنطقي لدى المتعلمين.	٣,٧٢	٠,٨١

البند	M	SD
أعتقد أن طريقة الفصل المقلوب..		
٢١. تجعل تعلم الرياضيات ممتعاً ومسلياً.	٤,٤٦	٠,٩٢
٢٢. تعمل على إثارة الفضول وحب الاستكشاف لدى الطلاب.	٤,٤٤	٠,٨٩
٢٣. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٤,٣٧	٠,٩١
٢٤. تثير دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات.	٤,٤٠	٠,٩٤
٢٥. تختلف في تعلم الرياضيات عن الطرق الأخرى في التدريس.	٤,٤٨	٠,٩٦
٢٦. تجعل دراسة الرياضيات أسهل وأيسر بالنسبة لي.	٤,٠٦	٠,٨٢
٢٧. تساعد في تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين.	٤,٢٤	٠,٨٦
٢٨. تعطي نتائج أقل من طرق التدريس التقليدية.	٢,٦١	١,٠٧
٢٩. تزيد من فاعلية المتعلمين في الحصة.	٤,٣٠	٠,٨٣

٣٠. تضيف عبئاً جديداً على المعلم.	
٤,٤٥	٠,٩٣
٣١. مضيعة لوقت المعلم.	
٢,٥٣	١,٠٨
٣٢. تساعد على التعلم التعاوني في الرياضيات.	
٤,٥٨	٠,٧٢
٣٣. تعطي المتعلمين وقتاً أطول لتوجيه الأسئلة للمعلم.	
٤,٢٧	٠,٨٦
٣٤. أشعر أن لدي فهماً واعياً لاستخدام الفصل المقلوب.	
٣,٨١	٠,٧٨

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع الاتجاهات الإيجابية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات الاستبيان ما بين (٢,٥٣ ـ ٤,٥٩). ويتضح كذلك من الجدول أن ٨٨٪ من درجات المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس كانت مرتفعة ، في حين أن ١٢٪ من درجات المتوسطات الحسابية لفقرات المقياس كانت متوسطة (فقرات ١٧ ، ٢٨ ، ٣١). ويمكن تفسير إرتفاع اتجاهات عينة البحث نحو طريقة الفصل المقلوب إلى إرتفاع مستوى الوعي لدى أفراد العينة حول أهمية الارتقاء بالبيئة التعليمية ، واستخدام طرق بديلة وحديثة في تدريس الرياضيات ، لأجل تحقيق الاستمرارية في تعلم الرياضيات ، وضمان ديمومة التعلم داخل المدرسة وخارجها ، وعدم الانقطاع بانتهاء الدوام المدرسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات الحربي (٢٠١٧) ، باتريك (Butterick, 2017) ، يانغ (Yang, 2017) ، أحمد (٢٠١٦) ، الدريبي (٢٠١٦) ، أبو جلبة (٢٠١٥) ، مكالوم وآخرون (McCallum et al., 2015) ، خليل (٢٠١٥) ، الرويس (٢٠١٤) ، في ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو استخدام الفصل المقلوب لدى الطلاب والطالبات والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس ، بينما تختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة ناصر (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تجاه طريقة الفصل المقلوب.

أما بقية أسئلة الدراسة ، والخاصة بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، عدد سنوات التدريس ، الشهادة العلمية ، الدورات التدريبية) ، فقد قام الباحث بالإجابة على هذه الأسئلة من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة (الجدول ٤) ، من أجل معرفة اتجاهاتهم نحو طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات. والأسئلة هي:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير سنوات التدريس؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الشهادة العلمية؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات ترجع إلى متغير الدورات التدريبية؟

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t) للمتغيرات الديموغرافية (الجنس ، سنوات التدريس ، الشهادة العلمية ، الدورات التدريبية) ، وأثرها على اتجاهات عينة البحث نحو طريقة الفصل المقلوب.

المتغيرات الديموغرافية		العدد	M	SD	df	t	p
الجنس	ذكر	٣٧	١٢.٤	٠,٣٦٨	٦٣	١,٦٥٢	٠,١٢٣٣
	أنثى	٢٨	٣,٩٦	٠,٤٠٣			
عدد سنوات التدريس	أقل من ٥	٦	٢,٦٠	٠,٩٣	٦٣	٢,٤٥٩	٠,٠٠٤٢
	٥ ـ ١٠	١٩	٣,٥٢	٠,٦٤			
	١١ ـ ١٥	٢٧	٣,٨٤	١,١٧			
	أكثر من ١٥	١٣	٢,٩٦	٠,٨			
الشهادة العلمية	البكالوريوس	٦٢	٤,٤٩	٠,٦	٦٣	١,٣٧	٠,٣٩١
	الماجستير	٣	٢,٥١	١,٠٥			
الدورات التدريبية	ورش عمل	٣١	٤,٠٤	٠,٧٣	٦٣	٣,٣٠٦	٠,٢٥١
	ندوة أو مؤتمر	٤	٢,٤٩	٠,٨٢			
	شهادة تدريب	٧	٢,٦٢	٠,٧٦			
	لا يوجد	٢٣	٤,٥٩	٠,٣٨			

إجابة السؤال الثاني: يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب ترجع إلى متغير الجنس ، حيث بلغت قيمة (t) = ١,٥٦٢ ، وبدلالة إحصائية (٠,١٢٣٣) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

إجابة السؤال الثالث: يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب ترجع إلى متغير عدد سنوات التدريس ، حيث بلغت قيمة (t) = ٢,٤٥٩ ، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٤٢) ، وهي قيمة دالة إحصائياً.

إجابة السؤال الرابع: يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب ترجع إلى متغير الشهادة العلمية ، حيث بلغت قيمة (t) = ١,٣٧ ، وبدلالة إحصائية (٠,٣٩١) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

إجابة السؤال الخامس: يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α=0.05**) بين متوسطات اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب ترجع إلى متغير الدورات التدريبية ، حيث بلغت قيمة (t) = ٣,٣٠٦ ، وبدلالة إحصائية (٠,٢٥١) ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لم يجد الباحث (حسب إطلاعه) أي أبحاث قامت بدراسة أثر المتغيرات الديموغرافية المستخدمة في هذه الدراسة على اتجاهات معلمي ومعلمات الرياضيات نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب ، مما يعني أصالة هذه الدراسة في هذا المجال ، وأسبقيتها في سد الفجوة الموجودة في الأدبيات التربوية حول هذا الموضوع. وفي هذا الشأن ؛ فإن الباحث يعزو النتيجة الخاصة بمتغيرات (الجنس ، الشهادة العلمية ، عدد الدورات التدريبية) إلى أن عينة الدراسة لديها إتجاه إيجابي نحو الصف المقلوب من أجل مواكبة متطلبات الحاضر والمستقبل ، والتناغم مع تطلعات المتعلمين في الحصول على تعليم ممتع ومشوق للرياضيات ، والذي يراعي الفروق الفردية واختلاف سرعة التعلم بين الأفراد ، بالإضافة إلى مواصلة التعلم داخل المدرسة وخارجها ، وجعل العملية التعليمية تعاونية داخل الصف وخارجه. أما النتيجة المتعلقة بمتغير (عدد سنوات التدريس) ؛ فإن الباحث يعزو وجود الفروق الإحصائية إلى اختلاف الفكر والتفاعل مع المتغيرات الحديثة في بيئة التعلم ، فإن المعلم ـ في الغالب ـ يركن إلى الطريقة التدريسية التي اعتاد عليها خصوصاً عندما يستمر في تطبيقها لسنوات طويلة ، ويشعر بالأمان النفسي تجاه هذا الأمر لأنه متمكن من السيطرة عليه ، وفي ذات الوقت يقاوم التغيير المستحدث الذي قد يؤدي إلى شعوره بالعجز أو القصور في التعامل معه بالأشكال الأمثل الذي يحقق أهداف مادة الرياضيات بالشكل المطلوب.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة ، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. ضرورة تدريب المعلمين (قبل الخدمة & أثناء الخدمة) على استخدام الوسائل التقنية بشكل فعال ، من أجل تنمية اتجاهاتهم نحو التكنولوجيا ، وتهيئتهم على استخدامها في تطبيق طريقة الفصل المقلوب بكل مهارة واحترافية.

٢. أهمية توفير الأجهزة الإلكترونية في المدارس من أجل مساعدة وتمكين المعلمين والطلاب على استخدامها في طريقة الفصل المقلوب.

٣. إجراء المزيد من الدراسات حول إتجاهات المعلمين والمعلمات (قبل الخدمة وأثناء الخدمة) والطلاب والطالبات نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في مختلف المراحل الدراسية.

٤. إجراء المزيد من الدراسات حول إتجاهات المعلمين والمعلمات (قبل الخدمة وأثناء الخدمة) والطلاب والطالبات نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب مع المواد الدراسية المختلفة.

٥. إجراء العديد من الدراسات حول إتجاهات مدراء المدارس والمشرفين التربويين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع نحو استخدام طريقة الفصل المقلوب في التعليم.

٦. إجراء المزيد من الدراسات حول فعالية الفصل المقلوب في تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب والطالبات في مختلف المراحل الدراسية ومع مختلف المواد الدراسية.

٧. إجراء العديد من الدراسات حول أثر الفصل المقلوب في تنمية التفكير الرياضي ومهارات التفكير العليا للطلاب والطالبات في مختلف المراحل الدراسية.

٨. إجراء الدراسات للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلمين عند استخدام استراتيجية الفصل المقلوب.

٩. تصميم دليل إجرائي يساعد المعلمين والمعلمات (قبل الخدمة وأثناء الخدمة) على استخدام طريقة الفصل المقلوب بكل يسرٍ وسهولة.

المراجع :

أولاً ـ المراجع العربية

أبو جلبة، منيرة. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع إدمودو في تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض.

أبو الروس، عادل. & عمارة، نوران. (٢٠١٦). فاعلية الصف المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر واتجاهاتهن نحوه. المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٥(١٠) ، ٢٧٦ـ٢٩٤.

التركي، خالد. & السبيعي، عبدالعزيز. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية التفكير الناقد والوعي البيئي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المعاهد العلمية. المجلة التربوية الدولية متعددة التخصصات ، ٥(٧) ، ص ١٦٦ـ١٨٥.

الحربي، فوزية. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم الذاتي وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل ، ٤ (١٦) ، ص ١١٥ ـ ١٥٢

حسن، نبيل. (٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٦ ، ص ١١٣ـ١٧٦.

حمادنه، مؤنس. & الشواهين، سوزان. (٢٠١٧). اتجاهات معلمي الرياضيات ومعلماتها في الأردن نحو استخدام موقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) في تعليم الرياضيات. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، ٥(١٨) ، ص ٣٠٧ـ٣٢١

خليل، إبراهيم. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية بعض مكونات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. بحث إجرائي غير منشور ، إدارة تعليم صبيا.

الدريبي، عهود. (٢٠١٦). إتجاهات وتصورات الطالبات الجامعيات حول تطبيق الفصل المقلوب في التعليم العالي. مجلة البحوث العربية في مجالات التربية النوعية ، ٣ ، ص ٢٥٣ـ٢٧٦

الدوسري، فهد. & آل مسعد، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية تطبيق الصف المقلوب على التحصيل الدراسي لتعلم البرمجة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للبحوث التربوية ، ٤١(٣) ، ص ١٣٨ـ١٦٤

الربيعان، وفاء. (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب بمنصة إيزي كلاس (Easy Class) لتنمية مهارات التفكير الناقد في مقرر العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. المجلة الدولية للتعليم المتعدد التخصصات ، ٦(٢) ، ص ١٨٨ - ٢٠١

الروساء، تهاني محمد. (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٦(١) ، ١٢٨-١٥٠.

الزهراني، عبدالرحمن. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز. مجلة كلية التربية ، ١٦٢(١) ، ص١-٣٠

الزين، حنان. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٤(١) ، ١٧١-١٨٦

الشاعر، حنان. (٢٠١٤). أثر استخدام النشاط الإلكتروني ونوعه المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٤٦(٣) ، ١٣٥-١٧٢

الشلبي، إلهام. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، ١٣(١) ، ص ٩٩-١١٨

الشناق، قسيم. & أحمد، حسن. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق ، ٢٦(١+٢) ، ٢٣٥-٢٧١

الشهراني، أحمد. (٢٠١٤). أثر استراتيجية تدريسية مقترحة باستخدام اليوتيوب على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود ، كلية التربية.

صفوت، فرج. (٢٠٠٧). القياس النفسي. ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالغني، كريمة. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس ، ٧٤ ، ص١٩٩ - ٢١٨

عقل، مجدي. & برغوث، محمود. (٢٠١٥). دور توظيف تكنولوجيا الفصول المنعكسة في تخفيف التداعيات التربوية للحرب على غزة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر

التربوي الخامس "التداعيات التربوية والنفسية للعدوان على غزة" ، غزة: الجامعة الإسلامية.

آل فهيد، مي. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الانجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

قرواني، ماهر. (٢٠١٠). اتجاهات طلبة الرياضيات والحاسوب في جامعة القدس المفتوحة ـ منطقة سلفيت التعليمية ـ نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم الرياضيات.

قشطة، آية. (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية في غزة. فلسطين.

محمد، محمد. (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس العام. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المشني، يوسف. (٢٠١٦). أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط. الاستعراض من الرابط https://meu.edu.jo/libraryTheses/589afe0633a02_1.pdf

المعدي، عبدالعزيز. (٢٠١٤). فاعلية استخدام التعلم المدمج بالفصول المقلوبة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية.

المعيذر، ريم. & القحطاني، أمل. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المستوى الجامعي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، ٤(٨) ، ٢١-٣٩

هارون، الطيب. & سرحان، محمد. (٢٠١٥). فاعلية نموذج التعليم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول؛ التربية: آفاق مستقبلية. في الفترة من ١٢-١٥ أبريل. كلية التربية. جامعة الباحة. المملكة العربية السعودية.

ثانياً ـ المراجع الأجنبية

Ahmed, M. (2016). The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude towards Flipping. *US- China Foreign Language, 14(2)*, 98-114

AlRowais, Azizah. (2014). The Impact of Flipped Learning on Achievement and Attitudes in Higher Education. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 4(1)*, 1914-1921

Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 77(8)*, 18-21

Bull, G., & Kjell, W. (2013). Refresh your flipped classroom with interactive video. (CONNECTED CLASSROOM). *Learning & Leading with Technology, 40(7)*, 10.

Butterick, Ashley. (2017). *The Effectiveness of the Flipped Classroom for Students with Learning Disabilities in an Algebra 1 Resource Setting*. Unpublished Thesis, Rowan University. Retrieved from https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.sa/&httpsredir=1&article=3413&context=etd

Butzler, K. (2014). *The Effect of Motivation on Achievement and Satisfaction in a Flipped Classroom Learning Environment*. Unpublished of Doctoral Dissertation, North central University, Arizona.

Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online, 12(1)*, 91-115.

Diab, Khaled. (2016). *The effect of using flipped classroom instruction on students' achievement in the new 2016 scholastic assessment test mathematics skills in the United Arab Emirates*. Unpublished Thesis, United Arab Emirates University

Geer, R., & Sweeney, T. (2012). Students' voices about learning with technology. *Journal of Social Sciences, 8(2)*, 294-303.

Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. *Educational Leadership, 70(6)*, 78-80.

Guy, R., Marquis, G. (2016). Flipped Classroom: A Comparison Of Student Performance Using Instructional Videos And Podcasts Versus The Lecture-Based Model Of Instruction. *Issues in Informing Science and Information Technology, 13,* 1-13. Retrieved from https://www.informingscience.org/Publications/3461

Hull, S. H., & Seeley, C. L. (2010). High school to postsecondary education: Challenges of transition. *Mathematics Teacher, 103(6),* 442-445.

James, Stephanie. (2014). Flipping the graduate classroom: Getting started lesson from the field. *Journal of Instructional Pedagogies, 14,* 1-7. Retrieved from http://www.aabri.com/manuscripts/141859.pdf

Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N., & Swift, A. W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped linear algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45(3).* 317-324. http://dx.doi.org/10.1080/0020739X.2013.822582

Marlowe, C. A. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress.* (Unpublished master's thesis). Montana State University, Bozeman, MT. Retrieved from http://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/MarloweC08 12.pdf

McCallum, S., Schultz, J., Sellke, K., & Spartz, J. (2015). An Examination of the Flipped Classroom Approach on College Student Academic Involvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 27(1),* 42-55

Milman, N. (2014). *The Flipped Classroom Strategy. What is it and how can it best be used. Distance Learning. Ends and Means*. The United States: Informational Age Publishing.

Murray, D., Koziniec, T., McGill, T. (2015). *Student Perceptions of Flipped Learning. paper Presented at the 17th Australasian Computer Education Conference (ACE 2015),* Sydney, Australia.

Osman, S. Jamaludin, R& Mokhtar, N. (2014): Flipped Classroom and Traditional Classroom: Lecturer and Student Perceptions between Two Learning Cultures, a Case Study at Malaysian Polytechnic. *International Education Research, 2(4),* 16-25.

Ramakrishnan, N. & Priya, J. (2016). Effectiveness of Flipped Classroom in Mathematics Teaching. *International Journal of Research Granthaalayah, 4(10),* 57-62

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure, 52(2)*, 31–47.

Rycik, J. A. (2012). Building capacity for reform. *American Secondary Education, 40(3),* 80-81.

Saunders, J. M. (2014). *The Flipped Classroom: Its Effect on Student Academic Achievement, and Critical Thinking Skills in High School Mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, Liberty University

Springen, K. (2013). Flipped. *School Library Journal, 59(4),* 23. Retrieved from http://www.slj.com/

Steed, A. (2012). The flipped classroom. *Teaching Business & Economics, 16(3),* 9.

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15(2),* 171-193.

Unakorn, P. & Klongkratoke, U. (2015). *Effectiveness of Flipped Classroom to Mathematics Learning of Grade 11 Students*. The International Conference on Language, Education, Humanities, and Innovation, 118-122. Retrieved from https://icsai.org/procarch/1iclehi/1iclehi-44.pdf

UNESCO International Bureau of Education (2013*): Glossary of Curriculum Terminology*. Geneva, Switzerland

Vang, Yee. (2017). *The Impact of The Flipped Classroom on High School Mathematics Students' Academic Performance and Self-Efficacy*. Master Thesis from California State University. Retrieved from https://scholarworks.csustan.edu/bitstream/handle/

Yang, C. C. R. (2017). An investigation of the use of the 'flipped classroom' pedagogy in secondary English language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 16*, 1-20. Retrieved from http://www.informingscience.org/Publications/3635

معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له

إعداد

سليمان بن عبدالعزيز النغيمشي
ماجستير المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة القصيم

أ.د/ علاء الدين حسن سعودي
أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة القصيم

استلام البحث : ١٢ / ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٣٠ / ٠٩ / ٢٠١٨

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وإلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة العلاقة الارتباطية بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وبين درجة استخدامهم له . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم إعداد الاستبانة كأداة للدارسة في جمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية لمقرر لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، وطلابهم؛ إذ أُخِذت عينة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة مكوّنة من (٥٦) معلمًا، و(٣٩٣) من طلابهم، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ . وقد حُلِّلت البيانات إحصائيًّا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أنّ أبرز معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة تمثّلت في المعتقدات المعرفية - أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب موافقون على أنّ معلميهم يشجعونهم على حل جميع الأنشطة في كتاب النشاط - وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المعتقدات وأنواعها نحو كتاب النشاط لدى معلمي اللغة العربية، ودرجة استخدامهم له.

الكلمات المفتاحية : المعتقدات، كتاب النشاط، المرحلة الابتدائية، مدينة بريدة، الممارسات التدريسية، التحصيل الدراسي.

Abstract:

This research aimed to identify the beliefs of the Arabic language teachers towards "My beautiful language" activity book, and the degree of their use of it, and the degree of the correlation between the beliefs of the Arabic language teachers towards the activity book of "My beautiful language", and the degree to which they use it.This study has used a relational descriptive approach, and questionnaire was used for data collection.The study sample consisted of random sample of Arabic language teachers(n=56) for elementary level in the city of Burydah in the kingdom of Saudi Arabia and their students(n=393) during the second semester of the year 1437/1438 H. The data were analyzed statistically by using the Statistical Package for the Social Sciences program (SPSS).The study has reached some results, the most important of which were:The main beliefs of the Arabic language teachers towards the activity book of "My beautiful language" have been the epistemological beliefs - The study sample of students agrees that their teachers encourage them to resolve all activities in the activity book - There is a statistically significant relationship at the level of 0.01 between Arabic teachers' beliefs and its types towards the activity book, and their degree of use.

Key wards: Beliefs, Activity book**,** Elementary level**,** Burydah city, Teaching practices**,** Academic achievement**.**

المقدمة:

إنّ للمعلمين أدوارًا أساسية في مثل اختيارهم للإستراتيجيات التدريسية، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتدريب الطلاب على اكتساب المهارات اللازمة، وأدوارًا أخرى تتعلق بالمادة تتطلب منهم الوعي للقيام بمهمتهم، وهذه الأدوار كلها قد تخضع لما لدى المعلمين من معتقدات يتبنوها.

وبما أنّ المعلمين يقفون في قلب المنظومة التعليمية روادًا للتطوير والإبداع وقادة للتغيير والابتكار، أصبح من المهم التعرّف إلى معتقداتهم وممارساتهم، ومدى قربها أو بعدها عن الإبداع غاية ووسيلة، كما أنّ من المهم أن يعي المعلمون ما لديهم سلفًا من أفكار ومفاهيم حتى يدركوا الأسباب وراء ما يتخذونه من قرارات في الصف؛ إذ تؤثّر

تلك في معتقدات المعلمين بما يتعلق بالتدريس الجيد، ومعتقدات المعلمين قد تعمل بصورة أقوى من محتوى المناهج، من خلال المنهج المستتر، أو من خلال التدريس المباشر(فضل الله، وقناوي؛ وطه، ٢٠١٠م، ص ص١٤٤-١٤٥) ويتأثر المعلمون في مواقف التعليم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات، فالمعتقدات تؤثّر في أحكامهم، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الإستراتيجيات التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وعلى القرارات التي يتخذونها(بقيعي، ٢٠١٣م، ص١٠٢١). وأنّ المعتقدات تقدم نوعًا من المعرفة الذاتية الصحيحة للمعلمين، والتي تكون متضمّنة في كل موقف تعليمي، كما أنّ المعتقدات تحدد جودة التعليم(Pehkonen, 2001, pp.15-16).

وتُعدّ معتقدات المعلمين الموجه الرئيس لسلوكهم قبل وأثناء وبعد عملية التدريس، سواءً مع أنفسهم أو مع طلابهم أثناء تعاملهم مع جوانب التعلّم المختلفة، وأنّها معارف ذاتية للمعلمين، تتكّون من مصادر شتى عن طبيعة المادة التعليمية، وتدريسها، وأهميتها بالنسبة لهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه، وهذه المعارف لها دور مهم في توجيه سلوك المعلمين داخل حجرة الصف (عبدالمجيد، ٢٠٠٧م، ص١٣٣). ومعتقدات المعلمين تؤثّر في تنفيذ المناهج الدراسية، وعلى أدوارهم في ممارساتهم الصفية، وتؤثّر في قراراتهم المتعلقة بالتخطيط، وفي إستراتيجيات التدريس، والتقويم التي يستخدمونها(Cronin-Jones,1991,p.235)، والمعلمون الذين يمتلكون معتقدات بنّاءة حول المعرفة العلمية والتعلّم لديهم عددٌ أكبر من الإستراتيجيات التعليمية الفاعلة في إحداث التغيير المفاهيمي للطلاب (Hashweh,1996,p.89)، لذا فدراسة معتقدات المعلمين من أكثر الموضوعات البحثية شيوعًا في السنوات العشر الأخيرة في مجال التربية، على اعتبار أنّ المعتقدات هي إحدى البنى السيوكولوجية لديهم(عبدالوهاب، والبساط، ٢٠٠٩م، ص ص٩٣-٩٤) .

مراجعة الأدبيات :

مفهوم المعتقدات:

هناك عدة تعريفات للمعتقدات، فالمعتقدات هي تلك المتغيرات التي لها شأن في العملية التعليمية، ففي مدلولها اللغوي هي ضرب من الارتباط بأمر معين، وفي مدلولها الاصطلاحي التصديق الجازم بشيء ما(أمبوسعيدي، وسليم، ٢٠١٢م، ص٤٢٩). ومعتقدات المعلم تمثّل أفكاره وآراءه التي اكتسبها من خلال خبراته التدريسية، أو تفاعلاته مع أقرانه، أو في أثناء إعداده في المرحلة الجامعية، أومن خلال ملاحظاته لمعلميه في المراحل الأولى من تعليمه. إذ يُعبر عنها بأنّها: مجموعة الأفكار العقلية لدى المعلمين، والتي تكوّنت لديهم من خبراتهم ومعارفهم السابقة، والتي تُعدّ كمعيار ومرشد لسلوكهم في حياتهم العملية في التدريس (اللوغاني، والهولي؛ وجوهر، ٢٠٠٧م، ص٥٨)، وهي أفكار المعلمين التي يؤمنون بها، ويؤسّسون عليها ممارساتهم التدريسية،

وتؤثّر على ممارساتهم الصفية"(فضل الله وآخرون، ٢٠١٠م، ص١٤٩)، وهي أفكار المعلمين وقناعاتهم الشخصية التي يؤمنون بها عن موضوع أو شيء معين (خضر، ٢٠١١م، ص٢٤٢)، وبأنّها مجموعة التصورات العقلية، والتي تمكّن المعلمين من إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات فيما يخص مهام معينة، وتتشكّل نتيجة خبرات مكتسبة، وتمثّل افتراضات يضعها المعلمون لأنفسهم، وتبنى عليها ممارساتهم (أمبوسعيدي، وسليم، ٢٠١٢م، ص٤٣٠). ومعتقدات معلمي اللغة العربية هي: مجموع الآراء والأفكار التي تشكّلت لدى المعلمين، من خلال ما مرّوا به من خبرات في تدريس اللغة العربية (غزالة، ٢٠٠٧م، ص١٠٣)، ويُنظر إلى المعتقدات على أنّها متغير ذو شأن في التربية، فهي تنقّي الخبرة، وتساعد المعلمين على تذليل الصعاب، وحل ما يواجههم من مشكلات(Fleener, 1996,p.313). والمعتقدات جزء مهم من الأساس الذي يُبنى عليه سلوك المعلمين (أمبوسعيدي، وسليم، ٢٠١٢م، ص٤٣١ ؛ Lazim,Abo osman& salihin ؛Enochs,Smith& Huiker,2000,p.194 .(,2004,p.2

والمعتقدات بوجه عام هي مفاهيم المعلمين الذاتية، ووجهات نظرهم التي أخذت قبولًا لديهم من حيث صحتها حول موضوع معين، وتتكوّن المعتقدات لدى المعلمين عن طريق المعرفة والخبرة، حيث يمرّون بمرحلة المعرفة إلى مرحلة تكوين معتقدات حسية حولها، إلى مرحلة بناء التصورات العقلية(نوح، ١٩٩٣م، ص ص١١٧-١١٨)، ومعظم معتقدات المعلمين تتشكّل من خلال الطريقة التي يتلقون بها تعليمهم من خلال ملاحظتهم للطريقة التي يستخدمها معلموهم(إبراهيم، ٢٠١٦م، ص٤)، كما أنّ المعلمين يتوصّلون إلى معظم معتقداتهم من خلال الممارسة الفعلية، والتي تتكوّن بشكل أساسي من الممارسة الشخصية(Kagan, 1992, p.75)، وتتكّون أيضًا تبعًا للظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولنظام التعليم في المجتمع(فضل الله وآخرون، ٢٠١٠م، ص١٤٥)، ومن برامج إعداد المعلمين، والخبرات الأسرية، والخبرات المدرسية، وغيرها من العوامل التي أثّرت على معتقدات المعلمين في ممارستهم التدريسية (Raymond, 1993, pp.5-6)، كما أنّ المعتقدات يكتسبها المعلمون خلال مراحل نموّهم المختلفة، وتتأثر بالعديد من العوامل مثل: الذكاء، وبيئة التعلم، والمستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة(سالم، وزكي، ٢٠٠٩م، ص١٦٥)، وتتأثر المعتقدات بكيفية ارتباط المعلمين بالآخرين مثل الخبراء والأقران (عبدالمقصود، ٢٠٠٩م، ص٦٦)، وكذا أيضا الحالة المزاجية للمعلمين، وكذلك مشاعرهم توفر مصدرًا مهمًّا للمعلومات التي تُؤثّر على الأفكار المتصلة بمعتقداتهم(رزق، ٢٠٠٩م، ص٢٣١)، وكل هذه العوامل بمجموعها تشكّل للمعلم معتقدات خاصة به، تنتج أفكارًا وآراء تؤثّر في مشاعره ووجدانه على تبنّيها، ثمّ يؤدّي ذلك إلى القيام بالسلوك المطلوب، ثمّ يرقب ما

ينتج عنه هذا السلوك من نتائج إيجابية أو سلبية، ويمحّصه ويحلله؛ لينتج له إما معتقدًا جديدًا، أو يطوره. والمعتقدات تتكوّن من ثلاثة أنواع أساسية، هي: قسم معرفي ويشير إلى المعرفة، وقسم وجداني ويشير إلى الاتجاه، وقسم سلوكي ويشير إلى التطبيق (في البلوشي، والرواحي، ٢٠١١م، ص٢٨٦).

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنّها: نظرة المعلمين، وتصوراتهم، ومسلماتهم، فيما يتعلق بطبيعة المعرفة من جهة، وطبيعة عملية تعليمها من جهة أخرى (تيغزة، ٢٠٠٥م، ص٦٤٠)، ويرى علماء النفس أنّ المعتقدات المعرفية نظام من الافتراضات الضمنية التي يحملها المعلمون حول طبيعة المعرفة(علوان، وميرة، ٢٠١٤م، ص٢٨١)، كما أنّ البحث السيكولوجي حديثًا أظهر أنّ المعتقدات المعرفية تؤثّر في عمليات التعليم"(سحلول، ٢٠١٤، ص٢)، والمعتقدات المعرفية للمعلمين تؤدي دورًا مهمًّا في تيسير عملية التعليم(Paulsen& Feldman, 2005, p.733)، ويتأثّر المعلمون في مواقف التعليم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات معرفية؛ فهي تؤثّر في أحكامهم، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الإستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وفي القرارات التي يتخذونها (بقيعي، ٢٠١٣م، ص١٠٢١)، كما أنّ المعتقدات المعرفية للمعلمين تؤثّر على امتلاكهم وتفسيرهم للمعرفة وطبيعتها، وتحديد ممارساتهم تجاه التدريس(إبراهيم، ٢٠١٦م، ص٤)، والبحث في المعتقدات المعرفية يقدم إسهامات مهمة كونه يساعد المؤسسة التعليمية، ومتخذي القرار على فهم سلوك، وأفكار المعلمين، وتقييم حاجاتهم(الخزاعي، ٢٠١٥م، ص٥٩٣)، كما تعد المعتقدات المعرفية من المجالات التي ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بعملية التعليم والتعلم، ومن المهم البحث عن علاقتها بالتحصيل الدراسي(Hartley& Bendiyen, 2001, p.25).

وبعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات التربوية المعنيّة بالمعتقدات المعرفية، كدراسة(Hofer& Pintrich, 1997؛Schommer, 1994 ؛ Conley, Pintrich, Vekiri& Harrison, 2004)؛ توصّل إلى أبعاد للمعتقدات المعرفية، وتلك الأبعاد فيها ارتباط بينها من اكتساب المعرفة، وطبيعة المعرفة، ومنطقية المعرفة، والحاجة إلى المعرفة، وتبرير المعرفة.

يشير بُعد اكتساب المعرفة في أن معتقدات المعلمين المعرفية تمثل دافع لسلوك الاختيار ومعدل الجهد المبذول، كما تمثل الضبط والتحكم بالمعرفة من أنها ثابتة موروثة وغير متغيرة إلى أنها متطورة ونامية ومتغيرة مع مرور الزمن، فالمعرفة تزداد عمقا مع ازدياد العمر والخبرة، وبأن مصادر المعرفة كثيرة ومتنوعة، وليست مقتصرة على سلطة المعلمين، وذلك بناء على الخبرات المختلفة، وطرق التفكير الخاصة، إذ يمكن الحصول على المعرفة عن طريق السلطة، وطريق العقل والاستدلال والبراهين والتجارب، ومعتقدات المعلمين حول سرعة اكتساب المعرفة في أن التعلم يحدث بسرعة

إلى أنه يحدث تدريجيا مع مرور الزمن والخبرة، ويؤدي التنظيم الذاتي للتعليم والتعلم وهو ذلك الأداء الذي يقوم به المعلمين للتحكم والسيطرة على أفعالهم واهتماماتهم تجاه المهام المكلفين بها إلى اندماج الطلاب في المادة المتعلمة؛ مما يساعد الطلاب للتعلم بشكل أفضل، وهو يعتبر مظهرا مهما للإنجاز الأكاديمي والأداء الفاعل داخل غرفة الصف، ويشمل أيضا الحرية في الاختيار لعملية التعليم والتعلم ومجالات الدراسة، وأخيرا التقييم الذاتي للمعلمين خلال مراحل إكساب المعرفة لطلابهم. ويتمثل بعد طبيعة المعرفة في أن المعرفة قابلة للتطوير والتغير في طبيعتها وتخضع للتجريب والاكتشاف، ومن أنها أجزاء منفصلة إلى مفاهيم مترابطة ومتكاملة، ومن أن المعرفة بسيطة إلى معرفة مركبة. وتتضح منطقية المعرفة في أن المعلمين لديهم معتقدات متعددة وخاصة تختلف باختلاف المجال الدراسي فما يعتقدونه حول المعرفة في الرياضيات مثلا قد يختلف عما يعتبرونه صحيحا في التاريخ، وأن مستوى تعليمهم يؤثر تبعا في اختلافهم في معتقداتهم المعرفية. ويتمثل بعد الحاجة إلى المعرفة في أن نزعة المعلمين بمشاركة طلابهم في الأنشطة المعرفية للاستمتاع بها والتفاعل معها، وبذل الجهد في البحث للوصول إلى المعرفة، واستخدام استراتيجيات للوصول إلى أعلى مستوى من الفهم والأداء للمهام، وحب الاستطلاع، والقدرة في التذكر. ويشير بعد تبرير المعرفة في أن المعتقدات المعرفية تمثل مستويات عليا من التفكير حول مجالات الدراسة بما يتعلق في الاستدلال والبراهين والاستنتاج بطرق مختلفة، واستخدام المنطق والحجج من أجل الربط بين الأفكار، وإيجاد المبررات الدالة على حدوث تغير في المعتقد المعرفي من خلال تزايد الخبرة الشخصية، ومعرفة الاكتشافات العلمية الحديثة، مما يؤدي إلى عمق في فهم المفاهيم العلمية.

ومعتقدات معلمي اللغة العربية المعرفية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة قد تتأثر بتلك الأبعاد، من حيث إكسابه المعرفة للطلاب من مصادر عديدة دون الحاجة لمساعدة المعلم، ومن أنّها تزداد عمقًا بناءً على الخبرات المختلفة التي يمرّ بها الطلاب من خلال الأنشطة في كتاب النشاط، ويساعد الطلاب في التنظيم الذاتي للمعرفة بالتحكم بها وترتيبها، وبأنّ طبيعة المعرفة في كتاب النشاط تخضع للتجريب والاكتشاف، وبتكامل الأنشطة وترابطها مع كتاب الطالب، وبأنّ كتاب النشاط يُنمي حُب المشاركة للطلاب في الأنشطة والاستمتاع بها، والبحث وحُب الاطلاع، وفي القدرة على التذكّر، كما أنّه يراعي المستويات العليا من التفكير للطلاب، وقدرتهم على إيجاد المبررات في حدوث تغيّر معرفي من خلاله، وهذا ما سيتم معرفة نتائجه من خلال أداة الدراسة – استبانة المعلمين-.

وتعرف المعتقدات الوجدانية بأنها: مجموعة من المفاهيم، والأفكار التي يشعر بها المعلمون نحو مقدرتهم أو استطاعتهم لأداء المهام، أو الأعمال المدرسية(ردادي،

٢٠٠٢م، ص١٧٧)، ويمكن القول إنّ معتقدات المعلمين الوجدانية تُؤثّر في سلوكهم من نواح عدة، فهي تؤثر في الطريقة التي يختارون بها الأنشطة، وفي قدرتهم على الإنتاجية، وفي كمية الجهد المبذول لتحقيق أهدافهم(عجوة، ١٩٩٣م، ص٣٢١)، ويعتمد نجاح سلوك المعلمين وكفاءتهم في الأداء بما لديهم من معتقدات وجدانية في تقدير الذات، وتحقيق الشعور بالرضا والثقة بالنفس، وكذا الدافع لاختيار المتطلبات والقرارات فيما يخص ممارساتهم التدريسية، والفاعلية الذاتية لأداء المهام، والمعتقدات الوجدانية تؤدي دورًا مؤثّرًا فيما يبذله المعلمون من جهد عند تبنّي سلوك جديد، وعلى مثابرتهم وقدرتهم في مواجهة العوائق والعقبات، وقدرتهم على التغلب على الصعوبات المتعلقة بأداء مهمة أو موقف محدّد، وتتأثّر من الحالة الانفعالية لديهم، كالقلق، والخوف، والتوتر التي قد تصاحب القيام بمهمة ما(البنا، ٢٠٠٧م، ص٢٦)، فالحالة المزاجية للمعلمين، وكذلك مشاعرهم توفر مصدرًا مهمًّا للمعلومات التي تُؤثّر على الأفكار المتصلة بمعتقداتهم(رزق، ٢٠٠٩م، ص٢٣١)، وتُعد معتقدات المعلمين الوجدانية أساسًا مهمًّا لتحديد مستوى دافعيتهم، وقدرتهم على الإنجاز(البنا، ٢٠٠٧م، ص٤٧)، وإذا كانت اتجاهات المعلمين نحو المادة والطلاب، وكذا اتجاهاتهم نحو أنفسهم ذات تأثير في كفاءتهم التدريسية، فإنّ معتقداتهم نحو فاعليتهم في التدريس لا تقل أهمية عنها؛ لما لها من تأثير في تحديد مدى نجاحهم في هذه المهنة(غزالة، ٢٠٠٧م، ص٩٧)، وفي مجال اللغة العربية قد يكون للمعتقدات الوجدانية لدى المعلمين تأثير في أدائهم داخل الصف، وقد يكون من الأسباب التي تؤدّي إلى الضعف الواضح لدى الطلاب في كل جوانب اللغة: استماعًا، وحديثًا، وقراءة، وكتابة؛ لذا لا بد من كشف أثر المعتقدات الوجدانية لمعلمي اللغة العربية نحو أدائهم الصفي، وتحصيل طلابهم(غزالة، ٢٠٠٧م، ص١٠٢).

وبعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات التربوية المعنيّة بالمعتقدات الوجدانية، كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢م)، ودراسة (غزالة، ٢٠٠٧م)، ودراسة (معين، وعبدالعزيز، وحسين؛ وإسماعيل، ٢٠١٢م)؛ توصّل إلى أبعاد للمعتقدات الوجدانية، وهي: الدافعية، والفاعلية، والتقدير الذاتي، والقدرة، والنمو الانفعالي، والتقبل، والاتجاهات.

فالدافعية وما تمثّله من ظروف داخلية وخارجية تنشط السلوك، وتوجّهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته، فهي تعد بُعدًا من أبعاد المعتقدات الوجدانية، وتعد موجهة للسلوك وتؤدّي إلى الشعور بالرضا والثقة، وتقدير الذات، والدافعية الناتجة في أنّ سلوكًا ما ينتج عنه نتائج مقبولة تدفع للإتيان بهذا السلوك مستقبلا. وتمثّل الفاعلية بُعدًا آخر من أبعاد المعتقدات الوجدانية، وهي مجموعة المعتقدات التي يحملها المعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على أداء سلوك محدد عند مستوى معين، وبأنّه يستطيع النجاح بالسلوك المطلوب؛ لكي يحقق نتائج معينة، فاعتقاد المعلم بأنّه يمتلك القوة والمقدرة لإنجاز سلوك مطلوب فإنّه يحاول حصولها فعلا، لذا

فالفاعلية تؤثّر في السلوك في مثل الطريقة في اختيار الأنشطة، والمثابرة، والقدرة على الإنتاجية، والتنظيم، وفي كميّة الجهد المبذول، وفي قدرته على مواجهة العقبات والتغلب على الصعوبات، أو في تعلم سلوك جديد، فإنّ المعلم يميل للقيام بالأداءات التي يعرف مسبقًا بقدرته على النجاح فيها، فما يملكه من مستويات مرتفعة من الفاعلية في التدريس وفي الضبط والسيطرة؛ يولّد لديه القدرة على ضبط الصف والحفاظ على النظام، والتزام أقوى تجاه العمل، والمثابرة في مواقف الفشل، واستخدام إستراتيجيات تدريسية جديدة، وتحفيز أقوى للطلاب على الأنشطة، والاستمرار في الأداءات المرغوبة لمدة طويلة حتى يتحقق الهدف. ومن أبعاد المعتقدات الوجدانية تقدير المعلم لذاته في الانطباعات الشخصية التي يملكها عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على الأداء من دافعية، وسمات شخصية، ومهارات لازمة للتعامل مع المواقف لإنجاز الأداء المطلوب، وتحديد الجهد لذلك، كما يشير تقدير الذات إلى الجانب التقييمي الذي من خلاله يمكن التعرّف إلى مفهوم الذات لدى المعلم، وتقدير الذات لديه ينمو معه منذ الحياة المبكرة، ومن خلال ما يمرّ به من خبرات، فإذا كان مرتفعًا لدى المعلم فإنّه يعني امتلاكه تقديرًا عاليًا في الأنشطة التي يؤديها كافة. وتمثّل القدرة بُعدًا من أبعاد المعتقدات الوجدانية، بأنْ يكون المعلم مقتنعًا على أساس من المعرفة لامتلاكه الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، فمفاهيم المعلم للقدرة لها معان ضمنيّة هامة لسلوكياتهم في سياق الإنجاز، وإنّ معتقدات القدرة لها أثر متصل بالمعلم من حيث طبيعة ممارساته الصفية ودافعيته، ودرجة مثابرته في مواجهة الصعوبات، وكذا الاستعداد للتعاون مع أولياء أمور الطلاب، وتعاونه مع أقرانه من المعلمين، ودرجة الرضا عن نفسه، وكذلك درجة الانتماء الوظيفي، وشعوره بالاستعداد الأمثل للتدريس، وعندما يكون المعلم واثقًا في معتقداته بقدراته داخل الصف فذلك يؤثّر إيجابًا على تحصيل الطلاب، وعلى استخدام المشاركة في الأنشطة والمستجدات في طرائق التدريس، أمّا إذا كان غير واثق بقدراته فإنّه يميل إلى اتباع أسلوب السيطرة السلبية، ويقاوم كل جديد وتغيّر في المناهج وطرق التدريس. ويرتبط النموّ الانفعالي ارتباطًا وثيقًا ببيئة المعلم العمليّة، وسلوكياته وقراراته التدريسية، ويشكل بُعدًا من أبعاد المعتقدات الوجدانية، ويؤثّر كل من النضج والتدريب على انفعالاته بتكوين انفعالات جيدة، وبناء ثقته بنفسه، كما يؤثّر كل من الانطواء أو المشاركة أو مشاعر الغضب والحلم أو الثقة أو التنافس على الممارسات الصفية، وعلى الاتجاهات الانفعالية، فالنموّ الانفعالي للمعلم يساعد في توفير جوّ الرعاية العاطفية للطلاب من خلال توجيههم إلى الأنشطة الاجتماعية، والتي تساعدهم على تكوين علاقات جيدة مع غيرهم، وتوفير المناخ الملائم لهم، وفي نموّ شخصيتهم، وكذا توفير الأنشطة والمواقف التي تساعد الطلاب على توفير الخبرات السارّة، والتي تدخل الراحة والطمأنينة والحب إلى نفوسهم، كما تساعدهم على التشجيع في التعبير عما يدور

بدواخلهم، وللنموّ الانفعالي للمعلم عامل مهم من عوامل النجاح للطلاب؛ إذ لها علاقة وثيقة في التركيز والانتباه، وفي التوافق مع المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة من خلال المشاركة في الأنشطة الجماعية والفردية. كما أنّ الاتجاهات يقصد بها هنا الحالة الوجدانية للمعلم، والتي تتكوّن بناء على ما يوجد لديه من تصورات فيما يتعلق بموضوع ما، بُعدٌ آخر من أبعاد المعتقدات الوجدانية، والتي تدفعه في معظم الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات في موقف معين، ويتحدد من خلال هذه الاستجابات درجة رفضه أو قبوله لهذا الموضوع، أو إصدار سلوك إيجابي أو سلبي نحوه، فعندما تكون لدى المعلم اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية التي يُعلّمها فإنّ ذلك سينعكس على أسلوب تدريسه، واهتمام طلابه بالمادة، والمعلم الذي يحمل اتجاهات سلبية نحو نفسه، وعلى المادة التدريسية التي يعلّمها فإنّ ذلك سينعكس على اتجاهات طلابه، ومن ثَمَّ على تحصيلهم الدراسي، وهذا ما يجعل اتجاهاتهم سلبية أيضا. ومن أبعاد المعتقدات الوجدانية التقبّل الذي يعني مدى ارتياح المعلم لما يتمتّع به من السلوكيات والجوانب المزاجية والانفعالية، فذلك يؤثر على سلوكياته وممارساته الصفية، ودافعيته في ممارسة الأنشطة، واتجاهاته الإيجابية لمستجدات طرق التدريس، وهذا ما يؤثر على نتائج طلابه.

ومعتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة قد تتأثر بتلك الأبعاد، بأنها تُكسب الدافعية، والفاعلية بأداء الأنشطة في مثل المثابرة، وبذل الجهد المطلوب، والاستمرارية، ومواجهة العقبات والصعوبات، وفي تنمية التقدير الذاتي وشعورهم بالكفاءة لإنجاز الأنشطة، وفي القدرة ببناء الثقة الداخلية والاستعداد الأمثل للمشاركة بالأنشطة، كما أنّها تُكسب النمو الانفعالي في مثل توفير الخبرات، وتُنمّي الاتجاهات الإيجابية لهم نحو المادة، والتقبّل في الارتياح بتنفيذ الأنشطة، وهذا ما سيتم التحقق منه بمعرفة نتائجه من خلال أداة الدراسة –استبانة المعلمين-.

وتعرف المعتقدات السلوكية بأنّها: ما يعتقده المعلمون عن نتيجة ما يترتب على السلوك من أوضاع إيجابية أو سلبية (آل الشيخ، ٢٠١١م، ص٦٤)، وبأنّها: اقتناع المعلمين بمقدرتهم على تحقيق النواتج التعليمية المرغوبة لدى الطلاب حتى وإن كانوا يعانون من صعوبة ما، أو يفتقرون إلى الدافعية (Guskey& Passaro, 1994, p. 628) ، وبأنها: ثقة المعلمين بقدرتهم على التأثير في أداء الطلاب (Pajares,1992 , p. 316)، ويُنظر إلى المعتقدات السلوكية للمعلمين على أنّها عبارة عن بُعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على المتطلبات، والمشكلات الصعبة التي تواجههم من خلال التصرفات الذاتية، وأنّها وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له(رضوان، ١٩٩٧م، ص٢٥)، وأنّ المعتقدات والآراء الخاصة للمعلمين تؤثّر في التدريس، والإصلاح التعليمي، كما تؤثّر على نتائج الطلاب في مثل إنجازاتهم ودوافعهم، كما أنّها تؤثّر على

سلوكيات المعلمين والجهود المبذولة منهم في الفصل، وفي الأهداف التي يضعونها، ومستويات الطموح الخاصة بهم، كما أنّ المعتقدات والأفكار الخاصة تساعد المعلمين في تحقيق المثابرة والإصرار، وذلك في وجه العقبات في الفصول(رزق، ٢٠٠٩م، ص٢٣٢)، ومن هنا نجد أنّ المعتقدات تؤثّر تأثيرًا واضحًا في سلوك المعلمين في الممارسات التدريسية التي يقومون بها(أمبوسعيدي، وسليم، ٢٠١٢م، ص٤٣٢)، والفروق بين المعلمين إنّما ترجع في جانب كبير منها إلى الاختلافات بينهم في المعتقدات السلوكية التربوية، والتي تنعكس سلبًا أو إيجابًا على الممارسات داخل الفصول الدراسية، وأثناء التدريس، وتشكّل بُعدًا مهمًّا من أبعاد تأثير المعلمين على طلابهم؛ إذ إنّ معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالعملية التعليمية من مناهج، وطرق تدريس، وأساليب تقويم، وأنشطة تحدد إلى حدّ كبير ممارساتهم الفعلية داخل الفصول الدراسية (إبراهيم، ٢٠٠٥م، ص١٤٢). والتغيّر في السلوك والحفاظ عليه ينبغي رؤيته على أنّه وظيفة للمعتقدات، أو التوقعات حول النتاجات السلوكية، وهي قدرة المعلمين على تنفيذ السلوك، أي المعتقدات والآراء الخاصة بقدرة المعلمين على تنظيم وأداء الأنشطة؛ لتحقيق الإنجازات، وهي مؤشر قوي لكيفية تصرف المعلمين، وهي الاعتقاد بأنّهم قادرين على ممارسة التحكم الذاتي في سلوكهم(رزق، ٢٠٠٩م، ص٢١٦)؛ لذا لا بد عند فهم سلوك المعلمين بما يتعلق بممارساتهم التدريسية من فهم معتقداتهم السلوكية، بمعنى أنّ الأنماط السلوكية المختلفة والتي يقوم بها المعلمون مبنية على أساس المعتقد بها، سواء أكان السلوك جيدًا أم خاطئًا، وللوصول إلى السلوك المطلوب للمعلمين سواء بما يتعلق من قرارات، أو تصرفات، أو أفعال تجاه المواقف من فهم المعتقدات السلوكية للمعلمين من أجل تغيير الأنماط السلوكية الخاطئة .

وبعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات والدراسات التربوية المعنية بالمعتقدات السلوكية، كدراسة (إبراهيم، ٢٠٠٥م)، ودراسة (رزق، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الحربي، ٢٠١٣م)؛ توصّل إلى أبعاد للمعتقدات السلوكية، وهي: الكفاءة الذاتية، والتنظيم، والسيطرة، والضبط.

تُعد الكفاءة الذاتية البُعد الأول من أبعاد المعتقدات السلوكية للمعلمين؛ إذ هي مؤشر قويّ لكيفية تصرّف المعلم داخل غرفة الصف، وهي تمثّل أفكارًا ذاتية حول قدرة المعلم في التغلّب على مواقف مختلفة بصورة ناجحة، كما تمثّل الأفكار الذاتية للمعلم بأنّه قادر على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المطلوبة في المواقف، والكفاءة الذاتية وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير أو الإعداد للتصرّف وضبطه والتخطيط له، وهي ذات أهمية للدافعية وللإرادة في تصرف ما؛ فهي تؤثّر على الجهد المبذول، ومدى الاستهلاك المادي والمعنوي الذي سيبذله المعلم في التحمّل عند التغلب على مشكلة سلوكية معينة، كما تتمثّل في إدراك المعلم وتقديره لحجم القدرات الذاتية من أجل التمكّن

من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، كما أنّها تؤثر على الاستمرارية في مواجهة الصعوبات والعقبات، وعلى الردود الانفعالية والسلوكية، والكفاءة الذاتية تجعل المعلمين يختارون المهام التي يشعرون أنّهم فيها أكفاء واثقون، وفي المقابل يتجنبون المواقف التي يشعرون أنّهم فيها محدودو الكفاءة، فالمعلمون ذوو الكفاءة الذاتية يؤمنون بأنّ لديهم القدرة على تحقيق الأهداف، والشعور بالرضا والارتياح تجاه عملهم، والالتزام القوي تجاهه، وروح المثابرة في مواجهة مواقف الصعوبات والفشل، واستخدام طرق تدريسية حديثة، وتدريس طلابهم بدافعية وإنجاز، كما تؤثّر في أدائهم التدريسي، وسلوكياتهم أثناء الممارسة العملية، وفي قدرتهم على توفير بيئة تعلّم جيدة، وتقديم المساعدة للطلاب، وفي الإصلاح التعليمي، وفي الاشتراك النشط في الأنشطة. ويًمثل الضبط البُعد الثاني من أبعاد المعتقدات السلوكية للمعلمين؛ فهو يمثّل رؤية المعلم عن العوامل المسببة للنتائج السلوكية، فاعتقاد المعلم بأنّه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له، وأنّ نتائج السلوك التي يصل إليها سواء أكانت إيجابية أم سلبية وهي ما يسمى بـ(الضبط الداخلي) هي نتائج عوامل داخلية كالذكاء، والقدرة، والمهارة، والثقة في القدرة على التدريس، ويطلق عليها الكفاءة الشخصية للتدريس، وأنّ هذه الكفاءة تشير إلى النجاح في التدريس، والتجديد المستمر فيه، وهناك ما يسمّى بـ(الضبط الخارجي) وهو اعتقاد المعلم بتأثير قوى خارجية عليه، كالحظ والصدفة، أو على الآخرين المسيطرين على المواقف، فيما يصل إليه من سلوكيات سواء أكانت إيجابية أم سلبية. والتنظيم الذاتي هو البُعد الثالث من أبعاد المعتقدات السلوكية للمعلمين، والذي يُعرف بأنّه مجموعة العمليات التي يستخدمها المعلم وتمكّنه من التحكم في الأداء، وتشمل التخطيط والمراقبة والتقويم، فالتخطيط يهتم بتحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدًا دقيقًا، وكذلك بعملية انتقاء الإستراتيجية المناسبة لتحقيق ذلك الهدف، بالإضافة إلى تحديد العوائق المتوقع حدوثها، وطرق التدريس ووسائل التعامل معها، وأمّا المراقبة فهي عملية ضبط تنفيذ الخطة المحددة سلفًا ومراقبتها، وتشمل متابعة ما أُنجز من الخطة والنظر فيما سيأتي أو ما هو متوقع، وإلى العمليات والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لمراقبة الخطة المعدّة سلفًا ومتابعتها وتنفيذها لتحقيق الأهداف، وأما التقويم فهو العملية العقلية التي تحدّد مدى ما يملكه المعلم من معلومات عن المهمة والسلوك والأداء الذي يريد الشروع فيه؛ أي إنّها عملية تبدأ قبل الشروع في المهمة وتستمر أثناء إنجازها وبعده، وهي تتضمن التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف. وتمثّل السيطرة البُعد الرابع من أبعاد المعتقدات السلوكية للمعلمين، وذلك في التغلب على مصادر الضغوط في مجال العمل، سواء فيما يتعلق بالتدريس، أو بالعوامل الفردية للمعلم من ضعف وقوة، أو بما يتعلق بالمناخ السائد داخل المؤسسة التربوية من علاقات بين المعلمين، أو بينهم وبين رؤسائهم، فذلك يؤثّر على الممارسات والقرارات التدريسية، والسلوكيات العامة داخل البيئة التعليمية.

ومعتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة قد

تتأثر بتلك الأبعاد، بأنّه يُكسب الطلاب العادات السلوكية المرغوبة، ويُنمّي الكفاءة الذاتية للطلاب بالقدرة على أداء السلوكيات وتوظيفها، وفي التعاون فيما بينهم، وفي تفاعلهم الاجتماعي، وزيادة خبرتهم بتنفيذ الأنشطة لتحقيق الكفاءة، وفي ضبط النتائج المتعلقة بالسلوك بأنّ الأنشطة في كتاب النشاط تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتكسبهم المهارات الحياتية الحقيقية، وفي أنّ كتاب النشاط يهتم بالتنظيم الذاتي من خلال العمليات التي تمكّن من التحكم بتنفيذه في إمكانية تطبيقه على عدد كبير من الطلاب في الفصل، مع إمكانية تقويمهم من خلاله، والتخطيط بتنفيذه لهم في الأفكار التي تساعد المعلمين إمّا من كتاب المعلم، أو بالدورات المقدمة لهم، وفي السيطرة التي يقدّمها كتاب النشاط بتنفيذه في التغلب على العقبات من خلال إشغال الطلاب بالأنشطة، وهذا ما يوفّر الهدوء والانضباط في الفصل، ومراعاة توقيت الحصة الدراسية بتنفيذه، وتوفير عنصر التشويق والمتعة لهم؛ فيحفزهم على التحصيل الأكاديمي، وهذا ما سيتم التحقق منه بمعرفة نتائجه من خلال أداة الدراسة –استبانة المعلمين-.

وذكر(Lazim,Abo osman& salihin,2004,p.3) أنّ المعتقدات تتكوّن من أربعة أصناف، وهي كما يلي :

١- المعتقدات عن محتوى الكتاب: وتتضمّن المعتقدات عن التفكير بمحتوى الكتاب في مجال أيّ مادة من المواد التعليمية مثل أن تكون صعبة، أو سهلة .

٢- المعتقدات عن الذات: وتتضمّن المعتقدات عن الثقة بالنفس عند التعليم، وأسباب النجاح أو الفشل في تدريس أي مادة من المواد التعليمية .

٣- المعتقدات عن التدريس: وتتضمّن المعتقدات عما يجب أن يفعله المعلم ليساعد الطالب على التعلّم .

٤- المعتقدات عن السياق الاجتماعي: ويتضمّن هذا التصنيف أنّ التعليم والتعلّم تنافسي، وأنّ الآخرين خارج المدرسة لهم تأثير ذو دلالة على التعليم والتعلّم لأي مادة من المواد التعليمية.

وقد تناولت هذه الدراسة صنف المعتقدات عن محتوى الكتاب في معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له .

والمعتقدات ليست مستقرة أو ثابتة ثباتًا مطلقًا، بل هي عرضة للتغيير والتعديل، ولذا لا بد أن تتضمّن برامج إعداد المعلمين مداخل لتعديل معتقداتهم؛ رغبة في أن تنعكس هذه المعتقدات على ممارساتهم التدريسية(إبراهيم، ٢٠٠٥م، ص ص١٤٣-١٤٤)، وأنّه لا يمكن أن تحدث إصلاحات في المواد الدراسية، وتدريسها ما لم يكن لدى المعلمين معتقدات عميقة عنها، وعن تدريسها وعن التغيرات الحديثة في عمليات التعليم، والتغيّر في المعتقدات مرتبط بما ينعكس من جانب المعلمين، وخاصة فيما يتعلق بتصوّراتهم وإدراكهم لطبيعة المادة التي يدرّسونها(Ernest, 1989, p.249)، وأنّ من

الضروري دراسة معتقدات المعلمين، ومظاهرها التي تؤثّر على ثقتهم في مقدرتهم على التدريس، وكيف يمكن تغيير هذه المعتقدات حتى يمكن تنمية ثقتهم في قدرتهم داخل حجرات الصف(Alpion, 2000, p.38)، كما أنّ تحسين معتقدات المعلمين سوف يؤدي بشكل منطقي إلى تحسين تدريسهم (الجزائري، ٢٠٠٩م، ص٤٥٦). إذًا فالتغيير بالمعتقدات أو تحسينها وتطويرها لدى المعلمين يحدث لعدة عوامل، منها: مواجهتهم للتحديات، أو من خلال تجاربهم وخبراتهم التي يمحّصون فيها عن أفكارهم، أو تلك الخبرات التي يتلقونها من أقرانهم، أو عن طريق التدريب لتعديل المعتقدات أو تطويرها، أو من خلال تغيّر البيئة التي ينشطون ويتفاعلون معها، أو التغيّر في أساليب التفكير وحل المشكلات، أو من خلال النموّ المهني، أو في مواصلة التعلّم الذاتي من خلال القراءة والبحث. وذكر (قنديل، ٢٠٠٠م، ص١١١) أنّ هناك عددًا من الدراسات التدخّلية التي استهدفت المعتقدات السلبية للمعلمين تعديلًا أو تغييرًا في الاتجاه المرغوب من خلال برامج موجهة أو إستراتيجيات لهذا التعديل، ومن هذه الدراسات:(Benbow,1993; Koebley&Soled,1998;Vacc&Bright,1999)، وذكر (فضل الله وآخرون، ٢٠١٠م، ص١٤٥) إلى وجود دراسات متعددة أشارت إلى أنّ تحسين معتقدات المعلمين، وقاعدة تصوراتهم تُسهم بشكل ملحوظ في إعادة هيكلة هذه التصورات، وتحسين المعتقدات، ومن ثم تتحسّن لديهم تفاعلاتهم الصفية، ومن هؤلاء: (Thompson,1992; Kagan,1992; Fang,1996).

المعتقدات والممارسات التدريسية:

خلال العقود الماضية أُجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي اهتمت بدراسة العلاقات بين معتقدات المعلمين، وممارساتهم التدريسية داخل الصف، فمن الدراسات الأجنبية(Bauch,1984; Nespor,1987 ;Brickhouse,1990 ;Richardson, Anders ,Tidwell&Lloyd,1991;Johnson,1992)، ومن الدراسات العربية(النقبي، والسواعي، ٢٠٠٦؛ وعبدالوهاب، والبساط، ٢٠٠٩؛ وأبو سنينة، ٢٠١١)، وقد ولّد هذا الاهتمام العلمي المتزايد في هذا المجال نتائج مهمة سلّطت الضوء على مدى ترابط هذه العلاقة، وفي تأثيرها على القرارات التدريسية، ونتائج الطلاب، فمنظومة معتقدات المعلمين هي وجهة نظرهم ومنظورهم الذي يباشرون به العمل في مهام التعليم؛ فمعتقدات المعلمين تستطيع أن تحدد كيف يختارون مدخل التعليم، وأيّ إستراتيجية سيستخدمونها، وبأيّ جهد سيستمرون بالعمل في هذه المهمة(Decorte, Verschaffel& Eynde, 2000, p.698)، ومعتقدات المعلمين حول ممارساتهم ترتبط بأهداف المقررات الدراسية ومحتوياتها، وهي لها ارتباط وثيق بالممارسات التربوية، وهذه الممارسات ترتبط بجميع المقررات الدراسية، وعند التدريس يفترض أن يكون المعلمون قادرين على تنفيذ الموقف التعليمي بجميع مجالاته: من تخطيط، وإستراتيجيات تعليمية، ووسائل، وأنشطة، وتقويم (أبو سنينة، ٢٠١١م، ص

١١٩)، وقد تناولت دراسة (Raymond, 1993, p.2) العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم التدريسية، وتوصّلت إلى أنّ الخبرات المدرسية السابقة، وبرامج إعداد المعلمين كانت المؤثّرات الرئيسة على المعتقدات، وأنّ هذه المعتقدات كانت المؤثّر الرئيس على ممارسة التدريس، والعلاقة بين المعتقدات والممارسات التدريسية هي تبادلية أكثر من أنّها فقط علاقة خطية بين سبب ومؤثّر(فضل الله وآخرون، ٢٠١٠م، ص١٥٠)، وأنّ دراسة المعتقدات هي مسألة حيوية للممارسات التربوية، وأنّ المعتقدات ربما تكون المقياس الأكثر وضوحًا لملاحظة نموّ المعلمين مهنيًّا وتوجيهه، وفهم هذه المعتقدات وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل وأداء المعلمين في أيّ مدرسة(Kagan, 1992, p.68)، وفهم المعتقدات المتعلقة بالمعلمين يُؤثّر بشكل مباشر على ممارساتهم التدريسية، وهو أمر مهم من أجل تطويرهم، وإحداث تغيير في ممارساتهم التعليمية (Johnson, 1994, p.439; Tattoo, 1998, p.66). ومعرفة معتقدات المعلم، أو الطالب المعلم ـ طالب إعداد كليات المعلمين ـ أمر ضروري من أجل تحسين فاعلية التعليم (Al-Amoush, Markic, Usak, Erdogan, & Eilks, 2014, p.767)، ويمكن القول إنّ امتلاك المعلمين لمعتقدات إيجابية يُعدّ هدفًا من أهداف التربية لا يقلّ عن امتلاكهم لبنْية مفاهيمية سليمة، وامتلاك المعلمين لمعتقدات ووجهات نظر للمادة، وطرائق تدريسها له تأثير بالغ على تصرفاتهم التدريسية، ويؤدي دورًا مهمًّا في بناء المعرفة لديهم والتي دون شك تنعكس على بناء المعرفة لدى الطلاب (حسن، ٢٠٠٩م، ص١٨) .

ويرتبط توظيف أهداف تدريس اللغة العربية لدى معلميها، ومهاراتهم في التخطيط، واختياراتهم للإستراتيجيات، والوسائل والأنشطة بالمعتقدات التي تشكلت لديهم، لذا فالاهتمام بجانب المعتقدات لدى معلمي اللغة العربية وخاصة في بدايات التحاقهم بالعمل التعليمي قد يكون له مردود إيجابي أثناء قيامهم بالتدريس وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد من أهم وأخطر المراحل التعليمية؛ لأنّه يعتمد عليها توجهات الطلاب نحو اهتمامهم بمجال اللغة العربية أو الابتعاد عنه(عبدالمجيد، ٢٠٠٧م، ص١٣٦).

ويحدّد (Ernest, 1989, p.251) أدوار المعلم في المعتقدات بما يلي: (١) المعلم الأدائي: وهو الذي يركّز على المهارات. (٢) المعلم المفسِّر: وهو الذي يؤكّد على الفهم والمعرفة المتكاملة. (٣) المعلم الميسِّر: وهو الذي يؤكّد على حل المشكلات.

تأثير معتقدات المعلمين على ممارستهم لكتاب النشاط:

تعد الأنشطة الجيدة مهمّة للطلاب؛ فهي توفّر جوًّا نفسيًّا ملائمًا للتعلّم الفعّال، وتحقيق تعلمٍ قوي المعنى، وتزيد من فرص تفاعلهم مع المادة التي يتعلمونها، وتُساعدهم على الانتقال إلى مواقف جديدة، وتسمح لهم بممارسة التفكير(موسى، ٢٠٠١م،

ص٢١)، كما أنّ الأنشطة المدرسية تكشف ميول، ومواهب الطلاب الرياضية، والفنية، والأدبية وغيرها، وتزيد من تشويقهم للاهتمام بالمواد الدراسية (طلافحة، ٢٠١٣م، ص١٧٨)، ويتمتع الطلاب المشاركون في برامج النشاط بروح قيادية، وثبات انفعالي، وتفاعل اجتماعي، كما أنّهم واثقون في أنفسهم، وأكثر إيجابية في علاقتهم مع الآخرين، وأنّهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار، والمثابرة عند القيام بأعمالهم (الجبوري، ٢٠١٤م، ص٤٩٩). وتعددت الأنشطة التعليمية، وتنوّعت على الرغم من أنّها في مجملها تكسب الطلاب العديد من المهارات ذات الارتباط المباشر بأهداف العملية التعليمية، فهناك ما يعرف بالنشاط المنهجي، أو النشاط المصاحب للمنهج أو المادة الدراسية، ويسمّيه بعض الباحثين النشاط الصفي، والذي يهدف إلى تعميق المفاهيم، والمبادئ العلمية التي يدرسها الطلاب في المقررات الدراسية، وهناك النشاط الحر أو الخارجي أواللاصفي، والذي يهدف إلى تهيئة مواقف تربوية معها، ومن خلالها الطلاب يكونون أكثر قدرة على مواجهة حياتهم اليوميّة (السعيد، وعبدالحميد، ٢٠١٤م، ص١٩٩)، ولأهمية الأنشطة المدرسية بما تؤديه من دور في تكوين العادات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تساعد الطلاب على مواصلة تعليمهم، وخدمة مجتمعهم؛ أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العناية بالأنشطة، ودعمتها ماديًّا، ومعنويًّا بما يخدم في مجمله الأهداف العليا المنشودة في العملية التربوية، لتصبح بذلك وسيلة من وسائل التربية، سواءً ما تحقق منها داخل المدرسة أو خارجها، واهتمّت في بناء المناهج المطوّرة بالأنشطة التعليمية، كما أنّ الأنشطة اللغوية تسهم في تنمية الثروة اللغوية للطلاب، وتساعدهم على التحوّل من الاعتماد على الذاكرة إلى الإبداع المعتمد على الإيجابية الفردية، والحرية الشخصية في القيام بالأنماط اللغوية المحببة (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص٣٧٣)؛ ولذا قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتصميم كتاب نشاط مستقل لكل من مقررات اللغة العربية؛ وذلك لربط الجانب التطبيقي للمقررات بالجانب النظري لها، فالمقررات الدراسية وحدها لا يمكن أن تشمل على كل الخبرات التي يحتاج إليها الطلاب، ومن أجل ذلك تضمّنت المناهج أنشطة تعليمية متنوعة تُمكّن الطلاب من تطبيق الموضوعات النظرية. وذُكر في كتاب النشاط للصف الرابع الابتدائي الفصل الأول: "يُعد كتاب النشاط في عمومه الوجه التطبيقي لمكوّنات كتاب الطالب، ويسير جنبًا إلى جنب بموازاته" (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٥م، ص٥).

ومن ثمّ فتفعيل كتاب النشاط بشكل أفضل حيث إنّه جزء من المنهج، وداعم لكتاب الطالب، يتطلب استثماره بشكل فاعل؛ حيث يُعد ركيزة ثانية يرتكز عليها المشروع الشامل لتطوير المناهج بما يتضمّنه من تطبيقات، وأنشطة علاجية، وإثرائية مكمّلة لكتاب الطالب(أكرم ،٢٠١٣م، ص٢٥١)، ومن الممارسات التدريسية التي يزاولها المعلمون داخل الصفوف، هو تفعيل وتطبيق كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ وهو ما قد يتأثّر بشكل مباشر بالأفكار والآراء التي يحملها المعلمون تجاهه، من معتقدات

معرفية ووجدانية وسلوكية، من خلال تقبله أو رفضه، ومدى الدافعية تجاه تنفيذه، وفي الضبط والتنظيم، ومدى الجهد المبذول له. ويرى الباحث أنّ توفّر المعتقدات الإيجابية للمعلم نحو كتاب النشاط قد تؤثر تأثيرًا مباشرًا على تنفيذه، وعلى تحصيل طلابهم، كما أنّ توفّرها لمعظم معلمي المدرسة قد تؤثّر على البيئة التعليمية بوجه العموم، بمخرجات معرفية، ووجدانية، وسلوكية، وبما أنّ المعلمين هم المعنيون بتفعيل كتاب النشاط، فلا بد من دراسة معتقداتهم نحو كتاب النشاط، والتي تُعد مؤثّرًا مهمًّا من المؤثرات على ممارساتهم، وقراراتهم التدريسية داخل الصفوف، وعلى اختياراتهم وتفاعلهم مع طبيعة المادة، ومع نواتج التعلّم لدى طلابهم. فكلّ معلم يحمل مجموعة من المعتقدات التي تحدد أولوياته، وقراراته، وعلى ممارساته التعليمية(Liu,2011,pp.1012-1013).

مشكلة الدراسة :

إنّ معرفة معتقدات المعلمين حول التعليم يوفّر بيانات أساسية تساعد على زيادة فاعلية التعليم، ففهم معتقداتهم مطلوب من أجل تحديد كيف تؤثر هذه المعتقدات على جهدهم، وعلى تحسين أدائهم وقراراتهم (Fonseca, Costa, Lencastre& Tavares, 2012, pp.369-370). كما أنّ معتقدات المعلمين تمثل عاملًا مهمًّا في تحديد مدى تقبلهم للأفكار الجديدة في التعليم، ومستوى حماسهم لأي برنامج أو منهج تطويري مقترح(هارون، وشاح، ٢٠٠٩م، ص١٥٠)؛ لذا ظهر الاهتمام بدراسة معتقدات المعلمين في المجال التربوي، وذلك بأنّ المعتقدات الشخصية للمعلمين واحدة من العوامل الرئيسة التي تُحدد إجراءات المعلمين وسلوكهم داخل الصفوف الدراسية، وعلى القرارات التي يتخذونها حول المنهج، والمهام التعليمية (Handal&Herrington, 2003,p.59; Wallace&Kang,2004,p.938). وعلى ضرورة إجراء الدراسات التي تهتم بمعتقدات المعلمين، وأن تصبح محور البحث التربوي؛ إذ إنّ هذه المعتقدات تؤثر على سلوك المعلمين داخل الصفوف (Pajares, 1992, p.322). وتُعدُّ المعتقدات عند معلمي اللغة المفتاح الأساسي في التعليم، ومحورًا مهمًّا للبحث التربوي(Borg, 2011, p.371) .

ومن خلال الرجوع للأدبيات والدراسات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكتاب النشاط، اتضح للباحث وجود توصيات عديدة على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تكشف ضرورة اهتمام المعلمين بكتب الأنشطة للمقررات، والتخطيط لها(العريني، ٢٠١٣م، ص١٩٤)، وعلى وضع آليات تقويم، ومتابعة لأعمال المعلمين المتعلقة بتوظيف أنشطة كتاب النشاط(الصويان، ٢٠١٣م، ص١٩٧) .

وقد قام الباحث باستطلاع آراء بعض معلمي لغتي الجميلة؛ للتعرف إلى معتقداتهم نحو كتاب النشاط، ودرجة استخدامهم له؛ إذ عُرِضت استبانة إلكترونية على (٢٨) معلمًا، وشملت الاستبانة عددًا من الأسئلة، منها :

١- ما اعتقادك تجاه كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ؟
٢- ما مدى استخدامك لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ؟

وبعد جمع الآراء، وجد الباحث تباينًا في معتقدات المعلمين نحو كتاب النشاط؛ إذ بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أنّه ذو أهمية كبيرة (٣٢,١٤%)، وبلغت نسبة المعلمين الذين يرون أنّه ذو أهمية متوسطة (٢١,٤٣%)، والذين يرون أنّه ذو أهمية قليلة بلغت نسبتهم (٤٢,٨٦%). أمّا عن درجة استخدام المعلمين لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة فقد وجد الباحث التساوي في الاستجابات؛ إذ بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون كتاب النشاط بشكل دائم (٣٢,١٤%)، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون كتاب النشاط بشكل متوسط (٣٢,١٤%)، وبلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون كتاب النشاط بشكل قليل (٣٢,١٤%).

ومن ثَمَّ تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرّف إلى معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له، وعلى حسب علم الباحث لا توجد دراسة سابقة في المملكة العربية السعودية تناولت كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وما يحمله المعلمون من معتقدات نحوه، ودرجة استخدامهم له، لذا ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة .

ووفقا لذلك، تم تصميم هذه الدراسة لتوفير المعلومات بالنسبة للأسئلة التالية:

"ما معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؟ وما درجة استخدامهم له؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؟
٢- ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؟
٣- هل هناك علاقة ارتباطية دالّة إحصائيا بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له ؟

أهداف الدراسة :

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- تعرّف معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة .
٢- تعرّف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة .
٣- قياس درجة الارتباط بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وبين درجة استخدامهم له .

أهمية الدراسة :

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية كلًا من :

١- المعلمين :

من خلال التعرّف إلى نقاط القوة والضعف في تفعيل كتاب النشاط بما يحقق

أهدافه، وغاياته .

٢- الطلاب :

معرفة أهمية كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة بما يحقق لهم النموّ الشامل المتكامل، ودرجة إسهامه في بناء الخبرات الإيجابية لديهم .

٣- واضعي مناهج اللغة العربية :

- الوقوف على أوجه القوة، والضعف في كتاب النشاط من حيث سبل تفعيله .

- إعادة تقويم كتاب النشاط، وتطويره بشكل يوافق الغرض من إعداده مع ما يتوافر للمعلمين من أفكارٍ تجاهه .

- التعرّف إلى معتقَدات المعلمين، وتنفيذ برامج فعّالة تساعد في إثراء معتقدات إيجابية تؤدي إلى تطوير أدائهم التعليمي .

٤- المسؤولين في وزارة التعليم :

متابعة قصور بعض المعلمين في تفعيل كتاب النشاط، وتقديم كل المساعدات لهم من أجل تفعيله .

مصطلحات الدراسة :

١- المعتقدات (Beliefs):

تُعرّف المعتقدات بأنّها: مجموعة القناعات، أو الآراء التي تشكّلت لدى المعلم، إمّا من خلال ما مرّ به من خبرات، أو ما تداخل لديه من أفكار خلال عملية التعلّم(Ford, 1994, p.315) .

وتُعرّف المعتقدات إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنّها : عبارة عن مجموعة الأفكار، أو القناعات التي تشكّلت لدى معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة من خلال ما مرّوا به من ممارسات تعليمية، أو ما تشكّل لديهم من آراء في عملية التعلم .

٢- كتاب النشاط (Activity Book):

يُعرّف كتاب النشاط إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنّه: كتاب مستقل، ومصاحب لكتاب الطالب يحتوي على عدد من الأنشطة المرتبطة بالدروس في كتاب الطالب، والتي تساعد في تنمية الطالب، وتثير دافعيته نحو تعلّم اللغة العربية بصورة تحقق الأهداف المرجوة .

٣- درجة الاستخدام (Degree of Use):

تُعرّف درجة الاستخدام إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنّها: التقدير الذي يُعطى لمعلمي اللغة العربية على استخدامهم كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة من خلال الإجابة عن عبارات أداة الدراسة، والتي تعكس هذا الاستخدام .

حدود الدراسة :

تتحدّد الدراسة الحالية بثلاثة حدود، هي كما يلي:

١- الحدود الموضوعية:
اقتصرت هذه الدراسة على معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ودرجة استخدامهم له .
٢- الحدود المكانية :
اقتصرت الدراسة الحالية في تطبيقها الميداني على مدينة بريدة في منطقة القصيم.
٣- الحدود الزمانية :
طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ؛ وذلك بعد إكمال جميع الإجراءات لتطبيق أداتي الدراسة .

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بالإفادة من الدراسات السابقة، والأدبيات والدراسات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة؛ حيث سعت الدراسة إلى معرفة معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له. ويعرف المنهج الوصفي بأنّه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويعبّر عنه تعبيرًا كيفيًّا أوتعبيرًا كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويُوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمّي فيُعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى(عبيدات، وعبدالحق؛ وعدس ، ٢٠٠٧م، ص١٦٧). وتعرف البحوث الارتباطية بأنها التي تدرس العلاقة بين المتغيرات، أو تتنبّأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متطورة، وأبسط الدراسات الارتباطية هي التي تصف العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق مقارنة كل اثنين منها على حدة، وفي مثل هذه الدراسات لا يمكن التمييز بين متغيرات مستقلة وأخرى تابعة، بل إنّ التركيز يكون دائمًا على العلاقات بين المتغيرات دون المحاولة للتمييز بين هذه المتغيرات على أساس نوعها، والوظيفة الأساسية للبحوث الارتباطية الوصول إلى معلومات عن قوة العلاقة بين متغيرين، أو عن التنبؤ بالعلاقات بين المتغيرات، وكلا النوعين من الدراسات الارتباطية قد يعطينا مؤشرات حول العلاقات السببية بين المتغيرات(أبوعلام، ٢٠٠٦م، ص٢٣٩-٢٤٠) .

أدوات الدراسة:

تمّ اعتماد أداتي الاستبانة(استبانة للمعلمين، واستبانة للطلاب) كأداتين لجمع بيانات الدراسة، بالإفادة من الدراسات السابقة، والأدبيات والدراسات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد قام الباحث ببناء أداتي الدراسة، الأولى موجهة لمعلمي اللغة العربية، والثانية موجهة لطلابهم، وتكوّنت الأداة الموجهة لمعلمي اللغة العربية من عدّة

محاور رئيسية، وعبارات فرعية تابعة لها، وتكوّنت أداة الطلاب من عبارات فقط في معرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، حيث استند الباحث في بناء أداتي الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كمثل(،إبراهيم، ٢٠٠٥م؛ وبركات، ٢٠٠٧م؛ والبكر، ٢٠١٠م؛ وأبوسنينة، ٢٠١١م، وأكرم، ٢٠١٣م؛ والصويان، ٢٠١٣م)، ثم تمّ عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومشرفي اللغة العربية العاملين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ومعلمي اللغة العربية لمقرر لغتي الجميلة للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي العاملين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في مدينة بريدة، والبالغ عددهم (١١) محكّمًا للتأكد من صدق الأداتين، وفي ضوء آرائهم تمّ إعداد أداتي هذه الدراسة بصورتيهما النهائيتين، وبعد إخراج الأداتين بصورتيهما النهائية، قام الباحث بإجراء تطبيق ميداني للأداتين على (٥) من المعلمين، و(١٠) من الطلاب خارج عيّنة الدراسة؛ وذلك بهدف أخذ ملاحظاتهم حول لغة العبارات في سهولتها، وصعوبتها، ومدى وضوحها، وأيضًا في مدى ملاءمتها لمحاور الاستبانة، في إمكانية تطبيقها الميداني،؛ وقد تبيّن أنّ العبارات واضحة ومفهومه .

عينة الدراسة:

أُخِذت عيِّنة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة مكوّنة من (٥٦) معلمًا من معلمي اللغة العربية لمقرر لغتي الجميلة، كما أُخِذت عيّنة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة مكوّنة من (٣٩٣) طالبا من طلابهم، واختِير المعلمون وطلابهم من مدينة بريدة؛ وذلك لأنّ عدد المعلمين للمرحلة الابتدائية وطلابهم في مدينة بريدة تمثّل الشريحة الأكبر من بقية المحافظات والقرى التابعة تعليميًّا للإدارة العامة للتعليم في منطقة القصيم؛ إذ يبلغ العدد الكلي لمعلمي المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم (٤٢٤٠) معلمًا، و(٤٧٨٣٩) طالبا، ويبلغ عدد المعلمين للمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة (٢٥٨٦) معلمًا، و(٣١٦٩٨) طالبا، في حين يبلغ عدد المعلمين للمرحلة الابتدائية في بقية المحافظات والقرى التابعة تعليميًّا للإدارة العامة للتعليم في منطقة القصيم (١٦٥٤) معلمًا، و(١٦١٤١) طالبًا(موقع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم،٢٠١٧م)؛ لذا اختِيرت عينة الدراسة من مدينة بريدة، وكان ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ .

تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمِعت؛ استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك

بعد ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدمة في محاور الدراسة؛ حُسِب المدى(٥-١=٤)، ثمّ قُسِّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي(٤/٥= ٠,٨٠)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ يمثل (غير موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (غير متأكد / لا أدري) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .

وبعد ذلك حُسِبت المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية للتعرّف إلى الخصائص الشخصية، والوظيفية لأفراد عيّنة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمّنها أداتا الدراسة .

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean "؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عيّنة الدراسة أو انخفاضها على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون .

٣- المتوسط الحسابي " Mean "؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عيّنة الدراسة أو انخفاضها عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي .

٤- استُخدِم الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرّف إلى مدى انحراف استجابات أفراد عيّنة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أنّ الانحراف المعياري يوضّح التشتت في استجابات أفراد عيّنة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها .

٥- استُخدِم اختبار مربع كاي للتحقق من التجانس والتفاوت في استجابات عينة الدراسة.

٦- استُخدِم معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وكذلك للتحقق

من العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له .
٧- استُخدِم معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات الاستبانتين .
٨- استُخدِم معامل جتمان للتجزئة النصفية؛ للتحقق من ثبات الاستبانتين.

نتائج الدراسة:

وصف عينة الدراسة من المعلمين:

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين وفق متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة
أقل من ٥سنوات	٢	٣,٦
٥سنوات وأقل من ١٠سنوات	١٦	٢٨,٦
١٠سنوات فأكثر	٣٨	٦٧,٨
المجموع	٥٦	٤٠٠%

يتضح من الجدول رقم (١) أنّ (٣٨) من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين يمثّلون ما نسبته ٦٧,٨% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين سنوات خبرتهم التدريسية من ١٠ سنوات فأكثر؛ وهم الفئة الأكثر من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين، في حين (١٦) منهم يمثّلون ما نسبته ٢٨,٦% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين سنوات خبرتهم التدريسية من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات، و(٢) منها يمثّلان ما نسبته ٣,٦% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين سنوات خبرتهما التدريسية أقل من ٥ سنوات .

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	١١	١٩,٦
بكالوريوس تربوي	٤٥	٨٠,٤
المجموع	٥٦	٤٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٢) أنّ (٤٥) من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين يمثّلون ما نسبته ٨٠,٤% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين مؤهلهم العلمي بكالوريوس تربوي؛ وهم الفئة الأكثر من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين، في حين (١١) منهم يمثّلون ما نسبته ١٩,٦% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين مؤهلهم العلمي بكالوريوس .

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين وفق متغير الدورات التدريبية في المناهج المطورة

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
لا توجد	٧	١٢,٥
دورتان فأقل	٢٢	٣٩,٣
ثلاث دورات فأكثر	٢٧	٤٨,٢
المجموع	٥٦	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٣) أنّ (٢٧) من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين يمثّلون ما نسبته ٤٨,٢% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين عدد دوراتهم التدريبية في المناهج المطورة ثلاث دورات فأكثر؛ وهم الفئة الأكثر من أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين، في حين (٢٢) منهم يمثّلون ما نسبته ٣٩,٣% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين عدد دوراتهم التدريبية في المناهج المطورة دورتان فأقل، و(٧) منهم يمثّلون ما نسبته ١٢,٥% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين لا توجد لهم دورات تدريبية في المناهج المطورة .

وصف أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب :

الجدول رقم (٤)

توزيع أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب وفق متغير الصف

الصف	التكرار	النسبة
الرابع	١٠٦	٢٧,٠
الخامس	١١٨	٣٠,٠
السادس	١٦٩	٤٣,٠
المجموع	٣٩٣	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٤) أنّ (١٦٩) من أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب يمثّلون ما نسبته ٤٣,٠% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب بالصف السادس؛ وهم الفئة الأكثر من أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب، في حين (١١٨) منهم يمثّلون ما نسبته ٣٠,٠% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب بالصف الخامس، و(١٠٦) منهم يمثّلون ما نسبته ٢٧,٠% من إجمالي أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب بالصف الرابع .

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

السؤال الأول: "ما معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؟"

لتعرّف معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة

الدراسة من المعلمين على أبعاد معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٥)

استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على أبعاد معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	٣,٦٥	٠,٥٣٠	١
٢	المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	٣,٦٠	٠,٦٤٢	٣
٣	المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	٣,٦٤	٠,٧٥٩	٢
	المعتقدات الكلي	٣,٦٤	٠,٥٤٢	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة بمتوسط(٣,٦٤ من ٥)، واتضح من النتائج أنّ أبرز معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة تمثّلت في المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط(٣,٦٥ من ٥)، يليها المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط(٣,٦٤ من ٥)، وأخيرًا جاءت المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط(٣,٦٠ من ٥) .

وفيما يلي النتائج التفصيلية لمعتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة:

أولا : المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط:

لتعرّف المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة مربع كاي، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور

المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٦)

استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الرتبة
١٣	يتضمن كتاب النشاط على أنشطة تساعد على تنمية مهارات التفكير	ك	١٥	٣١	٨	٢	-	٤,٠٥	٠,٧٤٩	٣٣,٥٧١	**٠,٠٠٠	١
		%	٢٦,٨	٥٥,٤	١٤,٣	٣,٦	-					
١٤	يرتبط كتاب النشاط بمكوناته المعرفية مع كتاب الطالب	ك	١٨	٢٦	٧	٤	١	٤,٠٠	٠,٩٥٣	٣٩,١٧٩	**٠,٠٠٠	٢
		%	٣٢,١	٤٦,٤	١٢,٥	٧,١	١,٨					
١٧	يُقدم كتاب النشاط التغذية الراجعة للطلاب باسترجاع المعلومات مع ما في كتاب الطالب	ك	١٥	٣٠	٦	٤	١	٣,٩٦	٠,٩١٤	٤٩,١٧٩	**٠,٠٠٠	٣
		%	٢٦,٨	٥٣,٦	١٠,٧	٧,١	١,٨					
٥	تُؤدي الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط إلى ترتيب أفكار الدرس مع ما في	ك	١٤	٢٨	١٢	١	١	٣,٩٥	٠,٨٤٠	٤٤,٥٣٦	**٠,٠٠٠	٤
		%	٢٥,٠	٥٠,٠	٢١,٤	١,٨	١,٨					

	كتاب الطالب										
٦	تُساعد الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط على إتقان مهارة التذكر في التحصيل	ك	١٦	٢٤	١١	٥	-	٣,٩١	٠,٩٢٠	١٣,٨٥٧	**٠,٠٠٣	٥
		%	٢٨,٦	٤٢,٩	١٩,٦	٨,٩	-					
١٨	يُنمي كتاب النشاط المهارات الكتابية لدى الطلاب	ك	١٧	٢٤	٨	٧	-	٣,٩١	٠,٩٧٨	١٣,٨٥٧	**٠,٠٠٣	٦
		%	٣٠,٤	٤٢,٩	١٤,٣	١٢,٥	-					
٤	يُقدم كتاب النشاط للطلاب المعرفة اللازمة مع ما يتضمنه كتاب الطالب	ك	١٠	٣٢	٨	٥	١	٣,٨٠	٠,٩٠٣	٥٢,٣٩٣	**٠,٠٠٠	٧
		%	١٧,٩	٥٧,١	١٤,٣	٨,٩	١,٨					
١١	يتقبل الطلاب المعلومات في كتاب النشاط بسرعة	ك	١٣	٢٣	١٦	٣	١	٣,٧٩	٠,٩٢٩	٣٠,٠٧١	**٠,٠٠٠	٨
		%	٢٣,٢	٤١,١	٢٨,٦	٥,٤	١,٨					
٨	الاهتمام بالجوانب التطبيقية في كتاب النشاط يحقق الأهداف المنشودة	ك	١٢	٣٠	٦	٦	٢	٣,٧٩	١,٠٢٢	٤٤,٠٠٠	**٠,٠٠٠	٩
		%	٢١,٤	٥٣,٦	١٠,٧	١٠,٧	٣,٦					
١٠	تُفيد الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط على ربط الأفكار	ك	٩	٣٤	٦	٥	٢	٣,٧٧	٠,٩٥٣	٦٠,٢٥٠	**٠,٠٠٠	١٠
		%	١٦,١	٦٠,٧	١٠,٧	٨,٩	٣,٦					

	الجديدة للطالب مع خبراته السابقة											
١٥	يُتيح كتاب النشاط للطلاب فرصة التعلم الذاتي	ك	١١	٢٩	٨	٧	١	٣,٧٥	٠,٩٧٧	٤٠,٠٧١	**٠,٠٠٠	١١
		%	١٩,٦	٥١,٨	١٤,٣	١٢,٥	١,٨					
٧	تُفيد الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط في توضيح الأفكار الغامضة في كتاب الطالب	ك	١١	٢٨	٨	٦	٣	٣,٦٨	١,٠٨١	٣٤,٥٣٦	**٠,٠٠٠	١٢
		%	١٩,٦	٥٠,٠	١٤,٣	١٠,٧	٥,٤					
١٢	يُؤدي كتاب النشاط إلى تعلم الطلاب المهارات الأساسية في اللغة حسب قدراتهم	ك	١٢	٢٢	١٠	١٠	٢	٣,٥٧	١,١٢٦	١٨,٢٨٦	**٠,٠٠١	١٣
		%	٢١,٤	٣٩,٣	١٧,٩	١٧,٩	٣,٦					
٩	يُشجع كتاب النشاط الطلاب على البحث والاطلاع والرجوع إلى المصادر المختلفة	ك	١٠	٢١	١١	١٢	٢	٣,٤٥	١,١٢٧	١٦,٣٢١	**٠,٠٠٣	١٤
		%	١٧,٩	٣٧,٥	١٩,٦	٢١,٤	٣,٦					
١	يستطيع الطالب أن يفهم ما هو مطلوب منه في	ك	٣	٢٦	٨	١٦	٣	٣,١٨	١,٠٨١	٣٤,٥٣٦	**٠,٠٠٠	١٥
		%	٥,٤	٤٦,٤	١٤,٣	٢٨,٦	٥,٤					

	كتاب النشاط دون الاستعانة بالمعلم										
٣	ليس مطلوبا من الطلاب كلهم الوصول إلى الإجابات الصحيحة في كتاب النشاط	ك	٢	٢٨	٨	١١	٧	٣,١٣	١,١٦١	٣٥,٢٥٠	**٠,٠٠٠	١٦
		%	٣,٦	٥٠,٠	١٤,٣	١٩,٦	١٢,٥					
٢	يستطيع الطلاب حل التدريبات في كتاب النشاط دون الحاجة إلى مساعدة المعلم	ك	٤	١٧	١٦	١٨	١	٣,٠٩	٠,٩٩٦	٢٣,١٠٧	**٠,٠٠٠	١٧
		%	٧,١	٣٠,٤	٢٨,٦	٣٢,١	١,٨					
١٦	الاعتماد على كتاب النشاط يلغي دور المعلم في صياغة أنشطة تناسب طلابه	ك	٧	١٢	١٢	٢٠	٥	٢,٩٣	١,٢٠٤	١٢,٠٣٦	*٠,٠١٧	١٨
		%	١٢,٥	٢١,٤	٢١,٤	٣٥,٧	٨,٩					
المتوسط العام								٣,٦٥	٠,٥٣٠			

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥، وهذا ما يبين تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، ومن خلال النتائج أعلاه يتضح أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط(٣,٦٥ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي(من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

دراسة(العريني، ٢٠١٣م) بأنّ عبارة(أشعر أنّ استخدام كتاب التمارين يؤدّي إلى تحسين أداء الطلاب المعرفي) حصلت على أعلى مرتبة من وجهة نظر المشرفين، وعلى المرتبة الخامسة من وجهة نظر المعلمين. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط ما بين(٢,٩٣ إلى ٤,٠٥)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، واللتين تشيران إلى(غير متأكد / موافق) على أداة الدراسة، وهذا يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على أربعة عشر من المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط، تتمثّل في العبارات رقم (١٤،١٣، ١٧ ، ٥ ، ٦ ، ١٨ ، ٤ ، ١١ ، ٨ ، ١٠ ، ١٥ ، ٧ ، ١٢ ، ٩) والتي رُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين عليها. كما يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين غير متأكدين من أربعة من المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط تتمثل في العبارات رقم (١ ، ٣ ، ٢ ، ١٦)، والتي رُتِّبت تنازليًّا حسب عدم تأكد أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين منها، وربما تُعزى الاستجابات للعبارات السابقة(١، ٢، ٣، ١٦) إلى أنّ بعض المعلمين قد يميلون إلى الاتجاه التقليدي في التدريس بأنّهم المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا ما يسهل عليهم السيطرة على استجابات الطلاب للأنشطة في كتاب النشاط، وإلى أنّ بعض أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين ليس لديهم دورات متخصصة في المناهج المطورة، وإلى عدم توفّر كتاب المعلم لجميعهم .

ثانياً : المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط:

لتعرّف المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة مربع كاي، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٧)

استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٢	تُنمي الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط مهارات التعاون لدى الطلاب	ك	١٥	٣١	٩	١	-	٤,٠٧	٠,٧١٠	٣٤,٥٧١	**٠,٠٠٠	١
		%	٢٦,٨	٥٥,٤	١٦,١	١,٨	-					
٥	تنفيذ كتاب النشاط يُؤدي إلى زيادة الخبرة لدى الطلاب	ك	١١	٣٤	٨	٢	١	٣,٩٣	٠,٨٠٦	٦٤,١٧٩	**٠,٠٠٠	٢
		%	١٩,٦	٦٠,٧	١٤,٣	٣,٦	١,٨					
٣	يُتيح كتاب النشاط أمام الطلاب فرصة التفاعل الاجتماعي	ك	١٧	٢٦	٧	٤	٢	٣,٩٣	١,٠٢٤	٣٦,٣٢١	**٠,٠٠٠	٣
		%	٣٠,٤	٤٦,٤	١٢,٥	٧,١	٣,٦					
٩	تنفيذ كتاب النشاط يُؤدي إلى ملاحظة المعلم المباشرة لتعلم الطلاب وتقويمهم	ك	١٤	٢٦	١١	٥	-	٣,٨٨	٠,٨٩٦	١٦,٧١٤	**٠,٠٠١	٤
		%	٢٥,٠	٤٦,٤	١٩,٦	٨,٩	-					
١	تُكسب الأنشطة التعليمية	ك	٩	٣٣	٨	٤	٢	٣,٧٧	٠,٩٣٤	٥٥,٩٦٤	**٠,٠٠٠	٥
		%	١٦,١	٥٨,٩	١٤,٣	٧,١	٣,٦					

	في كتاب النشاط عادات سلوكية مرغوبة لدى الطلاب										
٦	يُطور كتاب النشاط المهارات الحياتية الحقيقية لدى الطلاب	ك	٨	١٥	٢٥	٧	١	٣,٣٩	٠,٩٤٧	٣٠,٠٧١	**٠,٠٠٠	٦
		%	١٤,٣	٢٦,٨	٤٤,٦	١٢,٥	١,٨					
٨	تُراعي الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط الفروق الفردية بين قدرات الطلاب	ك	١٣	١٦	١١	١٢	٤	٣,٣٩	١,٢٦٠	٧,٠٣٦	٠,١٣٤	٧
		%	٢٣,٢	٢٨,٦	١٩,٦	٢١,٤	٧,١					
٤	كتاب النشاط مرتبط بواقع حياة الطلاب	ك	٥	١٥	٢٠	١٤	٢	٣,١٣	١,٠١٠	١٩,٨٩٣	**٠,٠٠١	٨
		%	٨,٩	٢٦,٨	٣٥,٧	٢٥,٠	٣,٦					
٧	تراعي الأنشطة في كتاب النشاط الأعداد الكبيرة للطلاب داخل الصف الدراسي	ك	٧	١٤	١١	١٦	٨	٢,٩٣	١,٢٧٧	٥,٢٥٠	٠,٢٦٣	٩
		%	١٢,٥	٢٥,٠	١٩,٦	٢٨,٦	١٤,٣					

المتوسط العام	٣,٦٠	٠,٦٤٢

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يبين تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور فيما عدا الفقرتين (٧ ، ٨) اللتين كان حولهما تجانس، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط(٣,٦٠ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي(من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الدهيم، والذروة، والصانع، ٢٠١٢م) في أنّ استخدام الأنشطة المصاحبة للمناهج لها أثر في تعديل السلوك.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط ما بين(٢,٩٣ إلى ٤,٠٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، واللتين تشيران إلى(غير متأكد / موافق) على أداة الدراسة، وهذا ما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على خمسة من المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط تتمثّل في العبارات رقم (٢، ٥، ٣، ٩، ١)، والتي رُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين عليها، كما يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين غير متأكدين من أربعة من المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط تتمثل في العبارات رقم (٦ ،٨ ، ٤ ، ٧)، والتي رُتِّبت تنازليًّا حسب عدم تأكد أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين منها، وربما تُعزى الاستجابات للعبارات السابقة إلى أنّ بعض المعلمين قد يميلون إلى الاتجاه التقليدي في التدريس، ونظرهم بأنّ المعلم هو محور العملية التعليمية، وأن ّتنفيذ الأنشطة ربما لا تُساعد في السيطرة، والضبط، وفي التنظيم الذاتي بتنفيذه على الأعداد الكبيرة للطلاب في الفصل .

ثالثاً : المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط:

لتعرّف المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة مربع كاي، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٨)

استجابات أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على عبارات محور المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة					
٢	يُساعد كتاب النشاط على تنمية التفاعل بين الطلاب من خلال أنشطة تسمح لهم بذلك	ك	١٣	٢٨	٩	٥	١	٣,٨٤	٠,٩٤٩	٣٨,٦٤٣	**٠,٠٠٠	١
		%	٢٣,٢	٥٠,٠	١٦,١	٨,٩	١,٨					
١	يُنمي كتاب النشاط الدافعية للطلاب نحو التعلم	ك	١١	٢٦	١٤	٥	-	٣,٧٧	٠,٨٧٤	١٦,٧١٤	**٠,٠٠١	٢
		%	١٩,٦	٤٦,٤	٢٥,٠	٨,٩	-					
٩	يُؤدي تنفيذ كتاب النشاط إلى زيادة الانتباه والتركيز من الطلاب في تقبل المعلومات	ك	١١	٢٦	١٣	٥	١	٣,٧٣	٠,٩٤٤	٣٢,٥٧١	**٠,٠٠٠	٣
		%	١٩,٦	٤٦,٤	٢٣,٢	٨,٩	١,٨					
٧	تُعطي الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط الثقة لدى الطلاب باستمرارية التعلم	ك	٩	٢٩	١١	٦	١	٣,٧٠	٠,٩٣٣	٤٠,٤٢٩	**٠,٠٠٠	٤
		%	١٦,١	٥١,٨	١٩,٦	١٠,٧	١,٨					
٤	يُسهم كتاب النشاط في تطوير اتجاهات	ك	١٢	٢١	١٥	٧	١	٣,٦٤	١,٠١٧	٢٠,٧٨٦	**٠,٠٠٠	٥
		%	٢١,٤	٣٧,٥	٢٦,٨	١٢,٥	١,٨					

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	إيجابية للطلاب نحو التعلم											
٣	يُسهم كتاب النشاط في تنمية تقدير الطالب لذاته وشعوره بالكفاءة	ك	١١	٢٣	١٤	٦	٢	٣,٦٣	١,٠٣٧	٢٣,١٠٧	**٠,٠٠٠	٦
		%	١٩,٦	٤١,١	٢٥,٠	١٠,٧	٣,٦					
١٠	يُسهم تنفيذ كتاب النشاط في شعور الطلاب بتعلم أشياء جديدة	ك	١٢	٢١	١٥	٦	٢	٣,٦٢	١,٠٥٤	١٩,٨٩٣	**٠,٠٠١	٧
		%	٢١,٤	٣٧,٥	٢٦,٨	١٠,٧	٣,٦					
٨	يشعر الطلاب بالراحة والتقبل في تنفيذ كتاب النشاط	ك	١٣	١٨	١٥	٨	٢	٣,٥٧	١,١١٠	١٤,١٧٩	**٠,٠٠٧	٨
		%	٢٣,٢	٣٢,١	٢٦,٨	١٤,٣	٣,٦					
٦	يُساعد كتاب النشاط على تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب بما يواجهونه من كتاب الطالب	ك	١٢	٢٣	٨	١٠	٣	٣,٥٥	١,١٧٤	١٩,٥٣٦	**٠,٠٠١	٩
		%	٢١,٤	٤١,١	١٤,٣	١٧,٩	٥,٤					
٥	تُساعد الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط على تنمية الحاجات والميول لدى	ك	٨	٢٠	١٤	١١	٣	٣,٣٤	١,١١٦	١٤,٥٣٦	**٠,٠٠٦	١٠
		%	١٤,٣	٣٥,٧	٢٥,٠	١٩,٦	٥,٤					

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الترتيب
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة					
	الطلاب											
المتوسط العام								٣,٦٤	٠,٧٥٩			

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا ما يبين تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط بمتوسط (٣,٦٤ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(المطيري، والحديدي، ٢٠١٣م) بوجود علاقة إيجابية دالّة إحصائيًّا بين درجة ممارسة الأنشطة الطلابية من وجهة نظر المعلمين وتحصيل طلابهم. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط ما بين (٣,٣٤ إلى ٣,٨٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (غير متأكد / موافق) على أداة الدراسة، وهذا ما يوضّح التفاوت في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين على المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط؛ إذ يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين موافقون على تسعة من المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط تتمثل في العبارات رقم (٢ ،١، ٩ ، ٧ ، ٤ ، ٣ ، ١٠ ، ٨ ، ٦)، والتي رُتِّبت تنازليًّا حسب موافقة أفراد عيّنة الدراسة، كما يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين غير متأكدين من واحدة من المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط تتمثل في العبارة رقم (٥)؛ وربما تُعزى هذه الاستجابة إلى أنّ بعض المعلمين قد يهتمون بإيصال المعرفة أكثر من مراعاة الجوانب الوجدانية لدى الطلاب، وافتقارهم للدورات التدريبية المتخصصة في المناهج المطورة؛ إذ إنَّ بعض عيّنة الدراسة من المعلمين لا توجد لديهم دورات تدريبية .

السؤال الثاني: " ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؟ "

لتعرّف درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة مربع كاي، والرتب لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب على عبارات محور درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	الفقرة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا٢	الدلالة	الرتبة
		النسبة %	موافق بشدة	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق بشدة					
١	يساعدني المعلم بتوضيح الأفكار الغامضة في كتاب النشاط	ك	٢١٦	١٤٠	١٦	١٨	٣	٤,٣٩	٠,٨٣٠	٤٥٧,٤٤٥	**٠,٠٠٠	١
		%	٥٥,٠	٣٥,٦	٤,١	٤,٦	٠,٨					
٢	يشجعني المعلم في حل جميع الأنشطة في كتاب النشاط	ك	١٩٣	١٢٢	٣٩	٢٩	١٠	٤,١٧	١,٠٤٤	٣٠١,٥٩٣	**٠,٠٠٠	٢
		%	٤٩,١	٣١,٠	٩,٩	٧,٤	٢,٥					
٥	يحرص المعلم على حل الأنشطة في كتاب النشاط داخل الصف	ك	١٧٦	١٣١	٤٠	٢٩	١٧	٤,٠٧	١,١١٠	٢٥٤,١٦٣	**٠,٠٠٠	٣
		%	٤٤,٨	٣٣,٣	١٠,٢	٧,٤	٤,٣					
٣	يربط لي المعلم المعلومات في كتاب النشاط مع كتاب الطالب	ك	١٥٦	١٢٥	٥٨	٣٩	١٥	٣,٩٤	١,١٣٣	١٨٠,٤٢٢	**٠,٠٠٠	٤
		%	٣٩,٧	٣١,٨	١٤,٨	٩,٩	٣,٨					
٨	يشجعني المعلم على التعاون مع زملائي بحل أنشطة كتاب النشاط لملاحظة تفاعلي معهم	ك	١٨٤	٨٥	٥٠	٤٤	٣٠	٣,٨٩	١,٣١٢	١٩٧,٥٤٧	**٠,٠٠٠	٥
		%	٤٦,٨	٢١,٦	١٢,٧	١١,٢	٧,٦					
٧	يقوم المعلم بتقويمي وملاحظة تقدمي من خلال كتاب النشاط	ك	١٠١	١٢٠	٩٥	٤٣	٣٤	٣,٥٤	١,٢٢٧	٧٣,٠٤٣	**٠,٠٠٠	٦
		%	٢٥,٧	٣٠,٥	٢٤,٢	١٠,٩	٨,٧					
٤	يعطيني المعلم الواجبات المنزلية من كتاب النشاط	ك	٩٩	١٣٨	٤٥	٦٤	٤٧	٣,٤٥	١,٣٤١	٧٩,٩٦٤	**٠,٠٠٠	٧
		%	٢٥,٢	٣٥,١	١١,٥	١٦,٣	١٢,٠					
٦	يضمّن المعلم أسئلة الاختبارات من كتاب النشاط	ك	٦٤	٧٥	٩٩	٦٨	٨٧	٢,٩٠	١,٣٧٧	١٠,٤٩٩	*٠,٠٣٣	٨
		%	١٦,٣	١٩,١	٢٥,٢	١٧,٣	٢٢,١					

المتوسط العام	٣,٧٩	٠،٦٩٠

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ و٠,٠٥، وهذا ما يبين تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، فمن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب موافقون على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة بمتوسط (٣,٧٩ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Stipek, Givvin, Salmon & Macgyvers, 2001) التي كشفت أنّ هناك ارتباطاً كبيراً بين معتقدات المعلمين وممارساتهم داخل الصف، كما تتفق مع نتيجة دراسة(العريني، ٢٠١٣م) التي توصلت إلى أنّ محور (اتجاهات المعلمين لكتاب التمارين) قد حصلت فيه عبارة (المعلم مصدر لحل كتاب التمارين وليس ملقنًا للحل) على أعلى مرتبة من وجهة نظر المعلمين وعلى المرتبة السابعة عشرة من وجهة نظر المشرفين التربويين، في حين حصلت عبارة (أشعر أنّ استخدام كتاب التمارين يؤدي إلى تحسين أداء الطلاب المعرفي) على أعلى مرتبة من وجهة نظر المشرفين، وعلى المرتبة الخامسة من وجهة نظر المعلمين .

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنّ هناك تفاوتًا في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ما بين (٢,٩٠ إلى ٤,٣٩)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (لا أدري / موافق بشدة) على أداة الدراسة، وهذا يوضح التفاوت في موافقة أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب على درجة استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ إذ يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب موافقون بشدة على واحدة من استخدامات معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة تتمثل في العبارة رقم (١) وهي" يساعدني المعلم بتوضيح الأفكار الغامضة في كتاب النشاط " بمتوسط (٤,٣٩ من ٥)، كما يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب موافقون على ستة من استخدامات معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة تتمثل في العبارات رقم (٢ ،٥، ٣ ، ٨ ، ٧ ، ٤)، والتي رُتِّبت تنازليًا حسب موافقة أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب عليها، كما يتضح من النتائج أنّ أفراد عيّنة الدراسة من الطلاب لا يدرون بواحدة من استخدامات معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة

تتمثل في العبارة رقم (٦)؛ وربما تُعزى هذه الاستجابة إلى أنّ بعض المعلمين قد يضعون أمثلة للأنشطة في الاختبارات غير تلك الموجودة في كتاب النشاط حرفيًّا، وأنّ بعضهم قد يميل إلى الاختبارات الشفهية، والتقييم الصفي المستمر، وأنّ بعضهم يفتقر إلى الدورات التدريبية المتخصصة في المناهج المطورة.

السؤال الثالث: " هل هناك علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له؟"

لتعرّف ما إذا كانت هناك علاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له؛ حُسِبت معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٠)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، ودرجة استخدامهم له

البعد		درجة الاستخدام
المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	معامل الارتباط	٠,٦٣٨
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
المعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	معامل الارتباط	٠,٥٣٠
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
المعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة نحو كتاب النشاط	معامل الارتباط	٠,٥٨٧
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**
المعتقدات الكلي	معامل الارتباط	٠,٥٣٢
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠**

** علاقة دالّة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المعتقدات وأنواعها(المعتقدات المعرفية لمعلمي لغتي الجميلة، والمعتقدات السلوكية لمعلمي لغتي الجميلة، والمعتقدات الوجدانية لمعلمي لغتي الجميلة) نحو كتاب النشاط لدى معلمي اللغة العربية، ودرجة استخدامهم له.

مناقشة النتائج:

١- اتضح من خلال النتائج بأنّ معلمي لغتي الجميلة لديهم اعتقادات معرفية إيجابية نحو كتاب النشاط ، بأنه يغذي فيهم حب المكتبات، وتشجيعهم على الزيارات المدرسية، وتحفيزهم على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وهذا يوفّر لهم الخبرات

التي تساعدهم على النمو الشامل، وبأنّ الأنشطة في كتاب النشاط تعتني بتعليم الطلاب المهارات اللغوية الأساسية، وهذا ما يساعدهم في النمو اللغوي.

٢- اتضح من النتائج بأنّ معلمي لغتي الجميلة لديهم اعتقادات سلوكية إيجابية نحو الأنشطة التعليمية في كتاب النشاط؛ إذ إنَّ الأنشطة في كتاب النشاط تُنمي المهارات والخبرات والسلوكيات المطلوب بناؤها في شخصية الطلاب.

٣- اتضح من النتائج بأنّ معلمي لغتي الجميلة لديهم اعتقادات وجدانية إيجابية نحو كتاب النشاط، بأنّه يعزز قيم التعاون والتفاعل فيما بين الطلاب، وفي تنمية الدافعية، والتقبل، والاتجاهات، وتقدير الذات، والقدرة، والفاعلية للطلاب، ويلبي احتياجات الطلاب الوجدانية التي تساعدهم في استمرارية التعلّم.

٤- اتضح من النتائج موافقة الطلاب على استخدام معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة؛ وربما يعزى ذلك إلى إدراك المعلمين بارتباط كتاب النشاط مع كتاب الطالب، ولوعي المعلمين بأنّ كتاب النشاط يُساعد الطلاب على النموّ الشامل.

٥- اتضح من النتائج امتلاك معلمي اللغة العربية للقناعات اللازمة نحو كتاب النشاط يجعلهم مدركين لأهمية هذا الكتاب، وهذا ما يعزز من استخدامهم له.

التوصيات :

١- تعميم الدورات التدريبية في المناهج المطورة على جميع معلمي اللغة العربية؛ لدورها في التأثير على ممارساتهم التدريسية، وتطوير مهاراتهم .

٢- توفير مصادر التعلّم بجميع مدارس التعليم العام، وهذا ما يسهل على الطلاب الوصول إليها، وجعلهم باحثين ومكتشفين، وتنمّي فيهم التعلّم الذاتي .

٣- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمعتقدات معلمي(الدراسات الإسلامية – أو الدراسات الاجتماعية- أو العلوم-أو الرياضيات) نحو كتاب النشاط.

٤- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأثر عامل الجنس وتأثيره على معتقدات معلمي اللغة العربية ومعلماتها.

٥- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بأثر الدورات التدريبية للمناهج المطورة في ممارسات معلمي اللغة العربية لكتاب النشاط .

المراجع

إبراهيم، إبراهيم الشافعي. (٢٠٠٥م). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية -الكويت، مج ١٩* ، ع ٧٥ ، ١٣١-١٩٣.

إبراهيم، بسام عبدالله. (٢٠١٦م). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم و علاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، مج٢٤* ، ع٣ ، ١-١٥.

أبو سنينة، عودة عبدالجواد. (٢٠١١م). معتقدات طلبة كلية العلوم التربوية و الآداب (الأنروا) حول ممارساتهم في تدريس مادة التربية الاجتماعية و الوطنية في صفوف الحلقة الأساسية الأولى في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية - الاردن، ع٥٨* ، ١١٥-١٥١.

أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠٠٦م). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط٥. مصر: دار النشر للجامعات.

أكرم، حبة. (٢٠١٣م). ما مدى فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمادة الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٤١*، ج ٢، ٢١٧-٢٥٣ .

آل الشيخ، خلود سليمان. (٢٠١١م). فعالية نموذج للإقناع في تغيير معتقدات ونوايا الطالبات المعلمات تجاه بعض القضايا العلمية. *العلوم التربوية -مصر، مج ١٩* ، ع ١، ٦١-٨٧.

أمبو سعيدي، عبدالله، وسليم، محمد. (٢٠١٢م). معتقدات الطلبة المعلمين تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس نحو استخدام التعلم التعاوني في ضوء نظرية السلوك المخطط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، مج١٣*، ع ٢ . ٤٢٥-٤٤٩.

بركات، مصطفى. (٢٠٠٧م). أثر التدريب على دمج مصادر تعلم العلوم المتاحة بالإنترنت في التدريس على معتقدات الطلاب المعلمين بكلية التربية بشبين الكوم في كفاءتهم في تدريس العلوم. *مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، مج ٢٢* ، ع ١ ، ١٤-٥٤.

بقيعي، نافز أحمد. (٢٠١٣م). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات -العلوم التربوية -الاردن، مج ٤٠* ، ١٠٢١-١٠٣٥.

البكر، رشيد النوري. (٢٠١٠م). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد.

البلوشي، سليمان، والرواحي، ناصر. (٢٠١١م). معتقدات معلمي التربية البدنية و العلوم في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني باستخدام نظرية السلوك المخطط *.المجلة التربوية -الكويت، مج ٢٦* ، ع ١٠١ ، ٢٨٥-٣٢٣.

البنا، علي السعيد. (٢٠٠٧م). محددات توجهات الهدف (تمكن ، إقدام ، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة و الفعالية الذاتية و المعتقدات المعرفية *.مجلة كلية التربية بالإسكندرية -مصر، مج ١٧* ، ع ٢ ، ٢٣-١١٦.

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠٠٥م). إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الإبستمولوجية وتفكير التفكير والتفكير الناقد كنماذج *.ندوة العولمة وأولويات التربية - السعودية، مج ٢* ، الرياض: كلية التربية ، جامعة الملك سعود، ٦٣١ - ٦٨٤ .

الجبوري، فلاح. (٢٠١٤م). *طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة* . عمان :دار الرضوان .

الجزائري، خلود. (٢٠٠٩م). معتقدات مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق عن طبيعة العلم والمعرفة العلمية *.المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن*، جرش: كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش الأهلية، ٤٥٤ - ٤٩٣ .

الحربى، حنان حمادي. (٢٠١٣م). معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى .دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٣٤، ج ١ ، ١٩٩-٢٣٦ .

حسن، عبدالحكيم محمد. (٢٠٠٩م). دراسة تتبعية لمستوى نمو المفاهيم والمعتقدات العلمية لدى الطلبة المعلمين بقسم العلوم بمركز التأهيل والتطوير التربوي ، جامعة تعز *.المجلة العلمية لكلية التربية جامعة ذمار - اليمن، مج ١* ، ع ٧ ، ١٥-٥١.

الخزاعي، علي صكر. (٢٠١٥م). محددات ادارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى اساتذة الجامعة *.مجلة آداب البصرة - كلية الآداب - جامعة البصرة - العراق، ع٦٨* ، ٥٨٨-٦٣٧.

خضر، عادل سعد. (٢٠١١م). معتقدات التقييم وعلاقتها بكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة في إعداد الاختبارات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الدبلوم العام *.مجلة كلية التربية - عين شمس -مصر، ع ٣٥*، ج ٤ ، ٢٣٥-٣٠٠.

الخليفة، حسن. (٢٠٠٤م). *فصول في تدريس اللغة العربية* . الرياض : مكتبة الرشد .

الدهيم، عبدالعزيز؛ والذروة، مبارك؛ والصانع، عمر. (٢٠١٢م). بعض معوقات

الأنشطة المصاحبة لمناهج المرحلة الابتدائية في الكويت من وجهة نظر المعلمات . *مجلة الثقافة والتنمية -مصر، ع٥٣* . ١٣٨-١٦٨ .

ردادي، زين حسن. (٢٠٠٢م). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منارات المدينة المنورة .*مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع ٤١* ، ١٧١-٢٣٤.

رزق، فاطمة مصطفى. (٢٠٠٩م). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ٩٠*، ٢١٢-٢٥٧.

رضوان، سامر. (١٩٩٧م). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس .*شؤون اجتماعية -الإمارات، مج ١٤* ، ع ٥٥ ، ٢٥-٥١.

سالم، محمود، و زكي، أمل. (٢٠٠٩م). المعتقدات المعرفية و بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، مج٣*، ع ٣ ، ١٥٧-٢١٣.

سحلول، وليد شوقي. (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية و أثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .*رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، ع ٤٥* ، ١-٢٨.

السعيد، سعيد ، وعبدالحميد، عبدالحميد. (٢٠١٤م). *مناهج المدرسة الابتدائية و تنظيماتها "رؤية معاصرة"* . الرياض : مكتبة الرشد

الصويان، بدر. (٢٠١٣م). *واقع و معوقات توظيف كتاب النشاط المصاحب لمقررات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة و تصور مقترح لتفعيله من وجهة نظر معلمي المادة و مشرفيها في منطقة القصيم* . (رسالة ماجستير غير منشورة)كلية التربية ، جامعة القصيم ، القصيم.

طلافحة، حامد. (٢٠١٣م). *المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها* . عمان : دار الرضوان .

عبدالمجيد، أحمد صادق. (٢٠٠٧م). برنامج مقترح في تدريس الرياضيات وفقاً لنموذج رايجلوث وأثره في تنمية المعتقدات الرياضية والثقة في تعلم الرياضيات لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج .*مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع ٦٩* ، ١٣٢-١٨٢.

عبدالمقصود، هانم علي. (٢٠٠٩م). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق .*مجلة كلية التربية بالمنصورة -مصر، ج٧٠* ، ٦٤-١١١.

عبدالوهاب، هدى، و البساط، أمل. (٢٠٠٩م). العلاقة بين معتقدات طالبات دراسات الطفولة حول مفهوم التربية الأمانية في رياض الأطفال وبين ممارساتهن

التدريسية .*دراسات الطفولة - مصر، مج ١٢* ، ع ٤٣ ، ٩٣-١١٠.
عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (٢٠٠٧م). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* . ط١٠، عمان : دار الفكر .
عجوة، عبدالعال حامد. (١٩٩٣م). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز .*مجلة كلية التربية - جامعة طنطا -مصر، ع ١٨* ، ٣١٨-٣٣٩.
العريني، بدر. (٢٠١٣م). *واقع استخدام معلمي الرياضيات لكتاب التمارين في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض و اتجاههم نحوه* . (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض .
علوان، سالي، وميرة، أمل. (٢٠١٤م). المعتقدات المعرفية و علاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة .*العلوم التربوية والنفسية -العراق، ع ١٠٦* ، ٢٨٠-٣٣٣.
غزالة، شعبان عبدالقادر. (٢٠٠٧). معتقدات الطلبة معلمي اللغة العربية نحو فاعليتهم التدريسية وعلاقتها بمفهوم الذات وأدائهم الصفي وتحصيل طلابهم في المرحلة الإعدادية .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ٦٧* ، ٩٤-١١٧.
فضل الله، محمد؛ وقناوي، شاكر؛ و طه، شحاته. (٢٠١٠م). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية: وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الابداعي .*مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي - مصر، مج ١* ، حلوان: كلية التربية ، جامعة حلوان، ١٤٣ - ٢٠٦.
قنديل، محمد راضي. (٢٠٠٠م). تعديل بعض المعتقدات الرياضية السلبية لدى طلاب كلية التربية من خلال برنامج مقترح و أثر مثل هذا التعديل على مستوى أدائهم لمهارات تدريس مادة الرياضيات .*مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، مج ١٥* ، ع ٢ ، ١٠٧-١٧٠.
اللوغاني، أحمد؛ والهولي، عبير؛ وجوهر، سلوى . (٢٠٠٧م). معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع .*مستقبل التربية العربية -مصر، مج ١٣* ، ع ٤٤ ، ٤١-٨٨.
المطيري، عبداللطيف، والحديدي ، محمود. (٢٠١٣م). درجة ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمنهاج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في مدارس الكويت - دراسة تطبيقية .*مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين، مج ٢٧* ، ع ٧، ١٤٣٩-١٤٧٦ .
معين، وائل؛ وعبدالعزيز، نبيل؛ وحسين، زهرة؛ وإسماعيل، زواوي. (٢٠١٢م). أثر الجنس و المستوى الدراسي على معتقدات الطلبة المتميزين حول طبيعة المعرفة .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ١٢٣* ، ٧٩-١٠٥.

موسى، محمد. (٢٠٠١م). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر، ع ٤* . ١٦-٦٣.

النقبي، علي، والسواعي، عثمان. (٢٠٠٦م). الربط بين الرياضيات والعلوم: معتقدات المعلمين وممارساتهم في مدارس الامارات العربية المتحدة .*دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر، ع ١١٨* ، ٩١-١٢٩.

نوح، محمد مسعد. (١٩٩٣م). دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها وتدريسها ، وممارساتهم .*دراسات فى المناهج وطرق التدريس -مصر، ع ١٩* ، ١١٦-١٥٧.

هارون، رمزي، ووشاح، هاني. (٢٠٠٩م). معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج ١٠*، ع ٣ ، ١٤١ – ١٦٦.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥م). *لغتي الجميلة الصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول "كتاب النشاط"* . الرياض .

Al-Amoush, S.; Markic, S.; Usak, M.; Erdogan, M., & Eilks, I. (2014). Beliefs about chemistry teaching and learning: A comparison of teachers' and student teachers' beliefs from Jordan, Turkey and Germany . *International Journal of Science and Mathematics Education* , *12* (4) , 767-792 .

Albion, P. R. (2000). *Interactive multimedia problem-based learning for enhancing preservice teachers' selfefficacy beliefs about teaching with computers: Design, development and evaluation* (Unpublished doctoral thesis). University of Southern Queensland, Toowoomba.

Bauch, P. (1984). *The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice.* Paper presented at the conference of the American Educational Research Association. New Orleans.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. *System*, *39*(3), 370-380.

Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of

science and their relationship to classroom practice. *Journal of teacher education*, *41*(3), 53-62.

Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary educational psychology*, *29*(2), 186-204.

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, *28*(3), 235-250.

De Corte, E., Verschaffel, L., & Op’t Eynde, P. (2000). Self-regulation. A characteristic and a goal of mathematics education. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 687–726). San Diego, CA: Academic Press.

Enochs, L. G., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*, *100*(4), 194-202.

Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. *Mathematics teaching: The state of the art*, 249, 254.

Fleener, M. J. (1996). Scientific world building on the edge of chaos: High school students' beliefs about mathematics and science. *School science and mathematics*, *96*(6), 312-320.

Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers’ beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 368-381.

Ford, M. I. (1994). Teachers' beliefs about mathematical problem solving in the elementary school . *School Science and Mathematics* , *94*(6) , 314-322 .

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, *31*(3), 627-643.

Handal , B. , & Herrington , A . (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform . *Mathematics Education Research Journal* , *15*(1) , 59-69 .

Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational researcher*, *30*(9), 22-26.

Hashweh, M. Z. (1996). Palestinian science teachers' epistemological beliefs: A preliminary survey. *Research in Science Education*, *26*(1), 89-102.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, *67*(1), 88-140.

Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of reading behavior*, *24*(1), 83-108.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers . *Teaching and teacher education* , *10* (4) , 439-452 .

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief . *Educational psychologist* , *27* (1) , 65-90 .

Lazim, M. A., Abu Osman, M. T., & Wan Salihin, W. A. (2004). The statistical evidence in describing the students' beliefs about mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, *6*(1), 1-12.

Liu, S. H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, *56*(4), 1012-1022.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of

teaching. *Journal of curriculum studies, 19*(4), 317-328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct . *Review of educational research , 62* (3) , 307-332 .

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in higher education, 46*(7), 731-768.

Pehkonen, E. (2001). A hidden regulating factor in mathematics classrooms: mathematics-related beliefs. In M. Ahtee, O. Bj_rqvist, E. Pehkonen, & V. Vatanen (Eds.) *Research on Mathematics and Science Education: From Beliefs to Cognition, from Problem Solving to Understanding* (pp.15-39). Institute for Educational Research. Jyvaskyla University, Finland.

Raymond, A. M. (1993). *Unraveling the relationships between beginning elementary teachers' mathematics beliefs and teaching practices*. Proceedings of the 15th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Monterey, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390694.)

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal, 28*(3), 559-586.

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & Macgyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction . *Teaching and teacher education , 17* (2) , 213-

226 .

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of teacher education*, *49*(1), 66-77.

Wallace, C. S., & Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry : An examination of competing belief sets . *Journal of research in science teaching* , *41* (9) , 936-960 .

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.(٢٠١٧). إحصائيات مدارس تعليم القصيم، المملكة العربية السعودية. القصيم. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٧/٣/١٥م، على الرابط /http://www.qassimedu.com/school

الخصخصة في التعليم: دراسة حالة خصخصة قطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

إعداد

هدى محمد الزومان

طالبة دكتوراة – ادارة تربوية

استلام البحث : ١٥/ ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٠١ / ١٠ / ٢٠١٨

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع الخصخصة في قطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام المقابلة وتحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات. من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك خصخصة جزئية في قطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وتعني أن القطاع الحكومي يستعين بالقطاع الخاص لتقديم وتوفير الخدمات من أجل التوسع والتطوير ورفع مستوى الجودة في الخدمة المقدمة.

كلمات مفتاحية: الخصخصة، التعليم، المملكة العربية السعودية، المباني التعليمية.

Abstract:

Purpose- The purpose of this paper is to identify type of privatization in school buildings in education ministry in Saudi Arabia. Methodology-the research used analytical methodology. Interview and documents analysis as research tools.

Findings- the type of privatization in buildings department in Saudi education ministry is partial privatization, that private provided service for developing and improve quality level of educational buildings.

Key words: privatization, Education, , KSA, school buildings.

المقدمة:

في عام ١٩٩٢، عقد أول مؤتمر في الخصخصة التابع لمجلس الخصخصة العالمي حيث أكد المؤتمر على أن الخصخصة هي مبدأ أساسي من مبادئ الرأسمالية التي تقوم على مفاهيم السوق الحرة وان العرض والطلب كفيل بتحقيق التوازن في

السوق الذي أشار له ادم سميث في كتابة ثروة الأمم(hugh & phillip, 1992) .
تُعرف الخصخصة بأنها مسؤولية الخدمة أو الصناعة من القطاع العام (الدولة) إلى القطاع الخاص (الأهلي) سواء كان بنقل الملكية كاملة أو بتأجيرها وتكون تحت إشراف الدولة (دحلان، ٢٠١٦) .

يرى بعض المختصون في الاقتصاد أن الخصخصة تقلل من الأعباء التي تتحملها ميزانية الدولة وتُطور السوق المالية وتخلق مناخاً مناسباً للاستثمار وتشجع وتعزز الكفاءة الاقتصادية وكذلك توسع قاعدة الملكية (مؤتمر الاستثمار في المباني التعليمية، ٢٠١٧). لذلك نجد أن الكثير من الدول طبقت أسلوب الخصخصة في الخدمات العامة التي تقدمها لمواطنيها، والتعليم يُعتبر واحد من الخدمات العامة التي لازالت في اغلب الدول النامية تحت مضلة الحكومة، ففي العقود الثلاث الماضية انتشرت فكرة خصخصة التعليم بشكل واسع حول العالم وبشكل خاص في الدول المتقدمة، حيث أُسندت الحكومات التعليم لشركات شبة حكومية تتميز بالإلتزام الفكري لمنطلقات الدولة وكذلك قدرتها على التعامل مع آليات السوق بكفاءة عالية (Rizvi, 2016) أما في الدول النامية فقد أكد تقرير اليونسكو حول الخصخصة في التعليم في الدول النامية، بأن حكومات العالم الثالث فشلت في تحقيق تطلعات شعوبها في رفع جودة التعليم بسبب تفردها بالتعليم (Pedró, Leroux , & Watanabe, 2015).

تساهم الخصخصة في التعليم في تفعيل «مبدأ المنافسة» في توفير الخدمات التعليمية، و«مبدأ حرية الاختيار» في انتقاء الخدمات التعليمية. (ذياب، ٢٠١٦). ويرى المجيدل في دراسته حول الخصخصة بأن الليبرالية الجديدة ترى أن ادارة المدراس من قبل الشركات المتخصصة في مجال الادارة التعليمية سوف يساهم في تحسين هذه الخدمات وتقديمها بصورة مثلى (المجيدل،٢٠١٢). كما تساهم في تحقيق المحاسبة الاكاديمية بناء على المعايير الوطنية وكذلك خفض البيروقراطية في التعليم وتفعيل الشراكة مع المستفيدين وبشكل خاص الأسر (Pedro, 1998) أيضاً تضمن الكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية بما يسهم في تجويد المنتج التعليمي، وتحقق المواءمة بين برامج التعليم العام ومتطلبات سوق العمل و يعزز الترابط والتكامل مع برامج مرحلة ما فوق التعليم الثانوي (صائغ، ٢٠١٧).

وتشير دراسة الطوق الى أن الخدمات المساندة غير تعليمية هي التي حصلت على موافقة عالية جداً من وجهة نظر رجال الأعمال للاستثمار فيها في قطاع التعليم العام (الطوق، ٢٠٠٩).و يقترح ذياب أربعة مجالات يمكن خصخصتها في التعليم وهي إدارة المدارس بمختلف أنواعها ومراحلها وتشغيلها وإنشاء المباني والتجهيزات المدرسية، وكذلك بناء المنهج المدرسي وتوفير برامج تدريبية للتنمية المهنية للقيادات وشاغلي الوظائف التعليمية، و إسناد بعض الخدمات التعليمية المساندة مثل النقل المدرسي، والمقاصف المدرسية إلى القطاع الخاص (ذياب، ٢٠١٦) كشف أيضاً مؤتمر

الاستثمار في المباني التعليمية حول خصخصة قطاع المباني التعليمية الذي عقد في يناير ٢٠١٧ عن طرح وكالة المباني الكثير من الفرص الاستثمارية في مجال المقاولات الانشائية تدر أرباح فوق ٨٠ مليار ريال سعودي (مؤتمر الاستثمار في المباني التعليمية، ٢٠١٧). حيث يعتبر التعليم استثمار طويل الأجل ونسبة المخاطرة فيه منخفضة. كما اشارت نتائج دراسة (الطوق، ٢٠٠٩) بان رجال الاعمال وافقوا بنسبة عالية على جدوى الاستثمار في المباني وصيانتها ونظافتها.

تعتبر خصخصة المباني التعليمية واحدة من أهم مجالات الخصخصة في المجال التعليمي. وتتضمن بناء وترميم وتأهيل وصيانة، وتعزيز متطلبات السلامة في دعم يوازي النمو السكاني والعمراني ومتطلبات العصر وتقنياته. خصخصة خدمات المرافق التعليمية لم يكن موضوع حديث وانما بدأ بتدرج مرحلي، المرحلة الأولى انطلقت مع صدور القرار رقم (١٧٨) الصادر من مجلس الوزراء بتاريخ ٣\٩\١٤١٩ الموافق ٢١-١٢-١٩٩٨ على السماح لوزارة التربية والتعليم بالاتفاق مع القطاع الخاص على اقامة المباني المدرسية حسب شروط ومواصفات محددة وفقاً لعقود ايجار تنتهي بالتمليك (المجيدل، ٢٠١٢). المرحلة الثانية، انطلقت في عام ٢٠١٣ في العقد الذي ابرمته وزارة التعليم مع شركة تطوير المباني حيث اسندت الى شركة تطوير المباني مشاريع المباني التعليمية والمرافق الإدارية للتعليم العام وان تتكفل بجميع عمليات ادارة العقود مع القطاع الخاص لتنفيذ مشاريع المباني التعليمية والاشراف على عملها وتقييمها بمنهجية متقدمة في ادارة المشاريع. في عام ٢٠١٧ تم الانتهاء من ١١٧ منشأة وتسليمها الى وزارة التعليم للاستفادة منها (شركة تطوير للمباني، ٢٠١٧).المرحلة الثالثة، في ٢٠١٧ الموافق ١٤٣٨ هجري أقر وزير التعليم إسناد جميع المشروعات الجديدة المتعلقة بتشغيل وصيانة المدارس وترميم وتأهيل المباني المدرسية والتعليمية والمرافق الإدارية بجميع إدارات التعليم إلى شركة تطوير للمباني. (شركة تطوير للمباني، ٢٠١٧) هذا التدرج التاريخي يكشف توجهات وزارة التعليم نحو الخصخصة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من ان قضية الخصخصة في المملكة العربية السعودية تأتي ضمن إطار توجه الدولة من خلال خططها التنموية الخمسية التي تؤكد على ان القطاع الخاص شريكاً استراتيجياً في مسيرتها التنموية في مختلف القطاعات، ومن بينها قطاع التعليم العام، إلا ان نسبة مشاركة القطاع الخاص في التعليم لا يتجاوز ٨ في المائة (صائغ، ٢٠١٧). وهذا يؤكد ما اشارت له دراسة العتيبي من ضعف اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام ومسؤولي القطاع الخاص (العتيبي، ١٤٢٥).

لذلك تم إطلاق خطة إصلاحية (رؤية ٢٠٣٠) في ابريل ٢٠١٦. والتي تهدف الى تحقيق اقتصاد مزدهر ومتنوع وتتضمن هذه الرؤية استراتيجيات من اهمها خصخصة

التعليم ووضعت خطة لتطبيق الخصخصة في التعليم من خلال الخدمات التعليمية، الأمر الذي لم تعتد عليه اجهزة الدولة الحكومية المركزية في التعامل مع القطاع الخاص كشريك استراتيجي فعال لذلك وجد اصحاب القرار والمسئولين أنفسهم امام تحول في اسلوب ادارة التعليم وهو التحول من اسلوب الادارة العامة في ادارة التعليم كخدمة اجتماعية الى اسلوب ادارة الاعمال الذي يبنى على آليات السوق والعرض والطلب والتكلفة والفائدة. هذا التغير سبب ارباكاً حقيقياً وغموضاً في الرؤية لدى المسئولين والمستفيدين في التعليم حول العلاقات والتفاعلات بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص والادوار المنوطة بكل جانب وكيف يمكن تحقيق الاهداف في ظل هذه التفاعلات. وبما ان وكالة المباني التعليمية في وزارة التعليم تمتلك خبرة محلية طويلة في التعامل مع القطاع الخاص لأكثر من عقدين من الزمن لذلك تم دراستها كحالة في الخصخصة في التعليم والتعرف على شكل الخصخصة المطبقة في وكالة المباني التعليمية. لذلك سعت الدراسة للإجابة عن السؤال التالي : **ما نوع الخصخصة المطبقة في ادارة المباني التعليمية في التعليم السعودي؟**

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة للتعرف على: نوع الخصخصة المطبقة في ادارة المباني التعليمية في التعليم السعودي.

أهمية الدراسة

في هذا البحث سوف يتم دراسة حالة متمثلة في وكالة المباني التعليمية في وزارة التعليم من أجل التعرف على شكل الخصخصة في وكالة المباني التعليمية باعتبارها الرائدة في مجال الشراكة مع القطاع الخاص في وزارة التعليم السعودي، حيث بدأت شراكاتها من عام ١٩٩٨ في عقود مباشرة مع مقاولين لإنشاء المباني المدرسية. تجربتها الآن تزيد عن ١٨ سنة في مجال التعامل مع القطاع الخاص في بيئة الأعمال في المملكة العربية السعودية هذه الخبرة تثري الجانب المعرفي والجانب التطبيقي في مجال خصخصة التعليم في المملكة العربية السعودية وتتمثل الأهمية النظرة في اثراء ودعم البحوث والدراسات حول خصخصة التعليم في المملكة العربية السعودية وإلقاء مزيد من الضوء على الأبحاث التي تثري الخطط الخمسية للتنمية في المملكة العربية السعودية ورؤية ٢٠٣٠.

أما الأهمية التطبيقية تتمثل في دعم أصحاب القرار من خلال التعرف على تجربة قطاع المباني التعليمية مع القطاع الخاص وشكل الخصخصة التي رسمتها بحيث تتناسب مع البيئة التنظيمية لوزارة التعليم لذلك يمكن القول ان تجربة قطاع المباني التعليمية تعتبر مثال رائد في خصخصة الأقسام الأخرى في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية التي أكدت عليها خطط التنمية الخمسية في المملكة العربية السعودية ورؤية ٢٠٣٠.

مصطلحات الدراسة

رؤية ٢٠٣٠: هي خطة إصلاحية شاملة تم الإعلان عنها في ابريل ٢٠١٦ كخارطة طريق لكل القطاعات المدنية والعسكرية في المملكة العربية السعودية لتحقيق الازدهار والتنمية.

الخصخصة: هو انتقال عمل المنظمة كقطاع عام يهدف لتحقيق الأهداف بفاعلية ويتبع نظام الإدارة العامة في إدارة المهام الى قطاع خاص يتبع نظام إدارة الاعمال في إدارة المهام ويهدف لتحقيق الأهداف بكفاءة.

الإطار النظري:

أول مؤتمر عقد حول الخصخصة كان في كندا عام ١٩٩٠ ، مؤتمر مجلس الخصخصة العالمي ، هذا المؤتمر اكد على منافع الخصخصة التي تؤكد على المبادئ الاساسية للرسمالية ، خفض الدين العام وكذلك توسعة الأسواق المالية. في عام ١٩٨٧ بعد ذلك تلتها تصريحات من رؤساء مثل ماقريت تاتشر في سياستها بخصخصة بعض قطاعات الدولة كالصحة والنقل والطاقة ولم تتطرق للتعليم، الأمر الذي دفع بالنقاد حول طرح اسئلة حول خصخصة التعليم ؟

هل التعليم قضية اجتماعية ام هي قضية اقتصادية ؟ والى اي مدى يمكن خصخصة التعليم في اسلوب يحقق اهداف ادم سميث الرسمالية ؟هل الخصخصة تعمل على تحسين حقيقي للتعليم لكل الطلاب على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية؟

(Hugh.phillip .1992)

هذه الاسئلة وجهت الانظار حول الخصخصة

مفهوم الخصخصة والشراكة مع القطاع الخاص غالباً ما يكون هناك خلط بين المفهومين فالفرق الجوهري بينهم هو الملكية والمسؤولية، الخصخصة ان يكون القطاع الخاص مفوض تفويض كامل من قبل القطاع العام ويمتلك أصولها بالكامل ومسئول امام المستفيد بينما الشراكة مع القطاع الخاص فتبقى الملكية للحكومة ويتم التعامل مع القطاع الخاص بعقد مؤقت لتنفيذ نشاط معين وتنتهي مسئوليته بانتهاء المهمة . وتكون ملكيته محدودة جداً.

مراحل تطور شراكة وكالة المباني التعليمية مع القطاع الخاص:

مرت وكالة المباني المدرسية في ادارتها لمشاريع المباني التعليمية في ٣ مراحل، لابد للقارئ ان يطلع عليها ليتعرف على التدرج الذي اتخذته للوصول الى شكل الخصخصة الذي تدير بها عملياتها في الوقت الحاضر.

المرحلة الأولى: قطاع عام بحت

حيث بدأت منذ بدأ التعليم في المملكة العربية السعودية حيث كانت وزارة التعليم هي المشرف والمنفذ والمتابع والمقيم والمقاول وكل الوظائف الادارية والفنية كانت مسؤولة عنها بالكامل.

المرحلة الثانية: الشراكة مع القطاع الخاص

في هذه المرحلة حدث تحول في ادارة المشاريع لبناء المباني التعليمية ليأخذ مفهوم جديد، وهي ان يكون دور الوزارة مقتصر على الاشراف والمتابعة والتقييم بينما القطاع الخاص هو المنفذ للمشاريع التعليمية من مباني وصيانة غيرها.

المرحلة الثالثة: التوجه الى الخصخصة

بدأت هذه المرحلة في عام ٢٠١٣ مع تأسيس شركة تطوير المباني التعليمية التابعة لشركة تطوير المملوكة لصندوق الاستثمارات العامة في هذه المرحلة تم اسناد كامل وظائف وكالة المباني في إدارة مشاريع المباني التعليمية الى شركة تطوير المباني المملوكة لصندوق الاستثمارات العامة حيث تعتبر هي الجهة المنظمة لكامل القطاع من إدارة واشراف ومتابعة وتقييم واتخاذ قرار. شركة تطوير المباني لديها صلاحيات كاملة ومفوضة من وزارة التعليم للتعاقد مع قطاع المقاولات لإنشاء مباني حسب مواصفات ومعايير تم الاتفاق معها مع وزارة التعليم وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية عن طريق تنويع اساليب الاستثمار في هذا القطاع واستغلال كامل الموارد المتاحة.

مصفوفة الخصخصة

مصفوفة الخصخصة تستخدم في فهم اشكال التعاون بين القطاع العام والقطاع الخاص وتم اختيار هذه المصفوفة لسهولة فهمها وتم تطبيقها من قبل منظمات عالمية في موضوع الخصخصة حيث قامت الأمم المتحدة في عام ٢٠١٧ في تطبيق هذه المصفوفة لفهم أسلوب الخصخصة المطبق في منظمة الزراعة والتغذية العالمية (national resourses management, 2017)

مصفوفة التخصيص تتضمن ٤ مجالات:

(١) المربع العلوي يسار : مركزية كاملة من قبل القطاع العام سواء كان تمويل او تقديم خدمة .

(٢) المربع السفلي يسار: لها شكلان، الشكل الأول وهي أن القطاع العام يستعين بالقطاع الخاص لتقديم وتوفير الخدمات من اجل التوسع. والشكل الثاني وهي ان يقوم القطاع العام بالتعاقد مع القطاع الخاص من اجل تطوير ورفع مستوى الجودة في الخدمة المقدمة.

(٣) المربع العلوي يمين: وهي أن يقوم القطاع العام بأهداف توسعية تضطره الى تطبيق رسوم خدمة من أجل تغطية تكاليف التوسع والنمو وغالباً ما يتضمن تمويل مختلط من كلا القطاعين العام والخاص وكذلك يقوم القطاع العام والخاص معاً في تقديم الخدمة.

(٤) المربع السفلي يمين: هنا التحول الكامل من القطاع العام الى القطاع الخاص من كل جوانب المؤسسة حيث تعتبر خصخصة كاملة **(national resourses management, 2017)**.

الدراسات السابقة:

أجرى المجيدل (٢٠١٢) دراسة هدفت الى التعرف على الأسس النظرية لخصخصة التعليم ومتطلبات تطبيق أسلوب خصخصة في إدارة مدارس التعليم العام ومعوقاته، بالإضافة إلى التعرف على بعض التجارب العربية والعالمية في هذا المجال والتطبيقات المتضمنة فيها، وصولاً إلى اقتراح نموذج يمكن من خلاله تطبيق هذا الأسلوب في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام اسلوب دلفاي لاستطلاع اراء عينة من الخبراء الأكاديميين والتنفيذين للتعرف على متطلبات ومعوقات تطبيق هذا الاسلوب. وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج، أهمها: أن تطوير الانظمة والاجراءات الادارية والمالية هي من أهم مطالب تطبيق اسلوب الخصخصة في مدارس التعليم العام.

أجرى (القحطاني، ٢٠٠٨) دراسة هدفت الى التعرف على واقع استثمارات القطاع الخاص في التعليم العام والاستثمارات المستقبلية المناسبة له وتحديد مدى حاجة التعليم العام إلى مساهمة القطاع الخاص في أنشطته والتعرف على المعوقات التي تحول دون توسيع استثمارات القطاع الخاص في التعليم واقتراح الوسائل المحفزة على هذا التوسع. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث اتخذ الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج اهمها: وجود ضعف في استثمار القطاع الخاص في التعليم العام.

أجرى (Fitz & Beers, 2002) دراسة هدفت الى التعرف على السياسات التي ساعدت على التوسع التدريجي في خصخصة التعليم العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، والاجراءات التي تم اتباعها في هذه العملية، وتأثيرها على الهياكل التنظيمية للقطاع الحكومي ومدى قدرتها على تحسين مستوى التعليم في هاتين الدولتين. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث قاما بتحليل الوثائق والمستندات المرتبطة بخصخصة التعليم. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تميز في التجربة البريطانية عن الامريكية بسبب السياسات الحكومية التي سعت الى توسيع دور القطاع الخاص من خلال شراكات بين القطاع الخاص والقطاع العام، كما تميزت بنظام مساءلة قوي ووفرت فرصاً اكبر للمؤسسات التعليمية في تولي ادارة المدارس الحكومية والمشاركة في تقديم الخدمات التعليمية.

كما أجرى الطوق (١٤٢٧) دراسة بعنوان : استثمار القطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية : هدف استراتيجي لتنويع التمويل .وهدفت الدراسة

الى التعرف على التعرف على مصادر تمويل التعليم العام على المستويين العالمي والمحلي، المقارنة بين التجارب الراهنة لاستثمارات القطاع الخاص في التعليم العام على المستويين العالمي والمحلي، والعمل على توصيف الخدمات المساندة غير التعليمية والخدمات الحيوية التعليمية المتاحة للقطاع الخاص للاستثمار بها في قطاع التعليم العام، رصد التحديات التي تواجه استثمار القطاع الخاص في التعليم العام ثم رسم السياسات والوسائل لتعزيز مساهمة القطاع الخاص للاستثمار في التعليم . واخيراً وضع تصور مقترح لاستثمار القطاع الخاص في التعليم كهدف استراتيجي لتنويع مصادر التمويل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع العينة من مسئولي التعليم ورجال الأعمال واستخدمه الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة. ومن اهم النتائج التي توصلت لها الباحثة الخدمات المساندة الغير تعليمية التي حصلت على موافقة عالية جداً من وجهة نظر افراد الدراسة ويمكن للقطاع الخاص الاستثمار فيها في قطاع التعليم العام هي: تقديم خدمات الصيانة للمعدات والتجهيزات المدرسية، تقديم خدمات الصيانة للمباني والمرافق التعليمية الحكومية والمستأجرة، تقديم خدمات النظافة للمباني والمرافق التعليمية الحكومية والمستأجرة .

وأجرى العتيبي (١٤٢٥) دراسة بعنوان: إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. هدفت الدراسة الى التعرف عن مدى اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واقعة ومعوقاته ومقترحات للتغلب. ووضع الباحث تصور مقترح لتحديد صيغ وآليات لتفعيل إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. والاستبانة كأداة للتعرف على اراء (٣٩٢) مسئولين التعليم ورجال الاعمال في القطاع الخاص. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن واقع اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام من وجهة نظر مسؤولي التعليم العام ومسؤولي القطاع الخاص ضعيفة جداً في مجملة.

و ركزت دراسة يكي (**Yeakey**، ٢٠١٥) بعنوان : التعليم كسلعة عامة ؟ على تأثير الخصخصة في التعليم العالي الأمريكي والمجتمع. وهدفت هذه الدراسة الى اختبار نمو تأثير الخصخصة في التعليم العالي بأمريكا. السؤال الذي تمحورت علية الدراسة كان حول الاعمال الخيرية للجامعات والخصخصة ما التكلفة؟ اليوم. تتعرض الجامعات الامريكية لضغوطات سوق الأعمال باعتبار المعرفة أصل من الأصول المالية والأساتذة أصبحوا ريادي اعمال والطلاب مستهلكين (**Yeakey**، ٢٠١٥).

وتوصلت دراسة كلين و هيرشوكوفيز (**klein** و **Hershkoviz**، ٢٠١٦) الى نتيجة مفادها ان النقاشات التي تهتم بالتعرف على مساهمة المؤسسات التعليمية في تحسين جودة الحياة في ظل التغيرات التقنية والثقافية والاجتماعية لابد ان تأخذ بعين

الاعتبار الاختلاف بين السياسات التعليمية الرسمية والسياسات الغير رسمية التي تمثل عائق في كثير من هذه المؤسسات.

وأشارت دراسة لقماني و قريشي (Luqmani & Quraeshi, 2011) بعنوان: خصخصة القطاع الحكومي في الدول النامية. قامت الدراسة بوصف نموذج لتخطيط وتنفذ خصخصة القطاع الحكومي في الدول النامية. طبقت الدراسة نموذج الخصخصة في سياق التجربة الباكستانية في الخصخصة. من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ان دعم أصحاب المصالح له تأثير كبير في الخصخصة في الدول النامية، ايضاً استراتيجيات السوق المستهدف والاعتبارات المالية والمبادرات الحكومية والرقابة عوامل تؤثر على نجاح تنفيذ أهداف الخصخصة.

دراسة يلدريم **(yildirirm, 2013)** بعنوان : تأثير الخصخصة على جودة وقيمة التعليم، دراسة مقارنة للمدارس الابتدائية الخاصة والعامة في دولة تركيا. هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير الخصخصة على جودة وقيمة التعليم في تركيا، واتخذت المقابلة كأداة تجرى على مجتمع الدارسة المكون من مدراء المدارس العامة والخاصة . وتوصلت الدراسة الى نتائج أهمها ان جودة التعليم والتجهيزات المادية كانت افضل في المدارس الخاصة.

دراسة بيرسلي والسرحان **(Al- Sarhan & Persley, 2001)** بعنوان: الخصخصة في السعودية: دراسة مسحية للتوجهات. هدفت الدراسة الى التعرف على توجهات رجال الاعمال وموظفين القطاع الحكومي حول الخصخصة. حيث اظهرت النتائج ان ٩١% منهم لديهم توجهات إيجابية حول الخصخصة، حيث ان ٧٧٥ منهم يرى المساهمة الكبيرة للخصخصة في رفع جودة الخدمات. لكن يشك بعض رجال الاعمال من نجاح الخصخصة بسبب القوانين وتنظيمات الاعمال.

كما نلاحظ ان معظم الدراسات السابقة اتفقت على الأثر الإيجابي لتطبيق الخصخصة في التعليم وان هناك توجهات إيجابية لدى المؤسسات والافراد حول أثر الخصخصة في رفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة في جميع المجالات. ويرون ان تفعيل الخصخصة هو تحقيق متطلبات السوق المتوازن في مشاركة القطاع الخاص وبالتالي تحقيق انتعاش اقتصادي للدولة في ظل التغيرات التقنية والثقافية والاجتماعية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة حالة الخصخصة في وكالة المباني في وزارة التعليم السعودي حيث قامت بفحص دقيق وعميق لوضعها باعتبارها حالة فردية في مجال الخصخصة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وتم استخدام المقابلة وتحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات.

أدوات الدراسة:

تم اجراء المقابلة على عينة قصدية مكونة من ٣ من المدراء تم اختيارهم بشكل قصدي لأنهم يعتبرون من صناع القرار في المباني المدرسية في وزارة التعليم حسب اللائحة التنظيمية لوزارة التعليم وشركة تطوير المباني (وزارة التعليم السعودي، ٢٠١٧) (شركة تطوير للمباني، ٢٠١٧) حيث يمثلون ٦٠% من مجتمع الدراسة المكون من ٥ مدراء وهم أصحاب القرار في الشؤون الخاصة بالمباني التعليمية بوزارة التعليم القطاع العام وشركة تطوير للمباني التعليمية التي تمثل القطاع الخاص (وزارة التعليم السعودي، ٢٠١٧)

عينة الدراسة

الرقم	المنصب الوظيفي
١	مدير مكتب وكيل وزارة التعليم للمباني
٢	وكيل شركة تطوير للمباني
٣	المستشار التنفيذي القانوني لشركة تطوير المباني

كما تم تصميم سؤال مقالي في المقابلة وهو:

- ما نوع الخصخصة المطبقة في وكالة المباني التعليمية في التعليم السعودي؟

واستخدمت الدراسة الوثائق كأداة من أدوات الدراسة أداة الوثائق وهي مستندات مكتوبة يمكن عن طريقها استخلاص معلومة (العبدالكريم، ١٤٣٣)حيث وجدت الباحثة أنها تساهم في توفر معلومات حول مجالات يصعب الوصول لها باستخدام الادوات الاخرى. وتم العمل على ٢ من الوثائق وهي:

العنوان	المصدر	تاريخ النشر
١. التقرير السنوي لشركة تطوير المباني	تطوير	٢٠١٥
٢. المستند التعريفي لوكالة الوزارة للمباني في موقع وزارة التعليم	موقع وزارة التعليم السعودي	٢٠١٧

الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها:

لتحليل بيانات الاجابة على سؤال الدراسة استخدمت الباحثة اسلوب التحليل. واتخذت من مصفوفة الخصخصة (national resourses management, 2017) اداة للتطبيق والتحقق للتعرف على شكل الخصخصة في قطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم وتشتمل هذه المصفوفة على متغيرين رئيسين في الخصخصة: التمويل وتقديم الخدمة.

النتائج والمناقشة:

للإجابة عن السؤال الأول:

- ما نوع الخصخصة المطبقة في وكالة المباني التعليمية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؟

قام المستجوبين بالإجابة على هذا السؤال وقامت الباحثة بتلخيص اجوبتهم بالاستعانة ايضاً بالوثائق وتوصلت الباحثة الى ان فهم الخصخصة لابد اولاً معرفة دور كل قطاع التي يمكن من خلالها فهم شكل الخصخصة المطبقة في وكالة المباني التعليمية والتعرف على مهمة القطاع العام (وكالة الوزارة للمباني) والقطاع الخاص (شركة تطوير المباني).

تقوم وكالة الوزارة للمباني بدور أكبر وأشمل من ادوار شركة تطوير المباني حيث تمثل الإدارة المتوسطة في مستويات الإدارة في وزارة التعليم التي تهدف الى دراسة الاحتياج الفعلي من المباني التعليمية ووضع خطط تشغيلية بناء على الاحتياج القائم ومتابعة تنفيذها. الخطط تتضمن جميع مراحل المبنى المدرسي من توفير الأراضي ومن ثم تصميم المبنى بعد ذلك الإنشاء ومن ثم التأثيث واخيراً الصيانة. (وزارة التعليم السعودي، ٢٠١٧)

وأشار مدير مكتب وكيل الوزارة للمباني "ان وكالة الوزارة للمباني (القطاع العام) تهدف الى تحليل الواقع لمعرفة الاحتياج الفعلي من المباني ووضع خطة لتلبية ذلك وتقدير تكلفة المشاريع من أجل الحصول على المخصصات المالية من وزارة المالية أيضاً مراقبة تنفيذ العقد المبرم مع شركة تطوير المباني".

أما دور شركة تطوير المباني (القطاع الخاص) فتقوم بوضع خطط تنفيذية بناء على الخطة التشغيلية لوكالة الوزارة للمباني وتسعى الى التعاقد مع شركات القطاع الخاص للقيام بالتنفيذ.

حيث أشار وكيل شركة تطوير للمباني " أن دور شركة تطوير المباني هو تسهيلي حيث تقوم بإدارة مشاريع وكالة الوزارة للمباني في تنفيذ مشاريعها، حيث تعتبر الذراع التنفيذي لوكالة الوزارة للمباني، كذلك تعتبر وسيط بين وكالة الوزارة للمباني باعتبارها الجهة التنظيمية للسياسات العامة وشركات القطاع الخاص التي تقوم بتنفيذ المشاريع كشركات المقاولات والصيانة والتأثيث والتصميم والبرمجة"

أيضاً هناك أدوار اخرى تقوم بها شركة تطوير المباني حسب ما اظهرته الوثيقة (شركة تطوير المباني، ٢٠١٦) إدارة العقود مع القطاع الخاص التي تتضمن طرح المنافسات والمخاطر وتقييم وتقويم الأداء.

ان من أكثر اشكال الشراكة مع القطاع الخاص يتمثل في مشاريع تسندها الدولة الى شركات خاصة متقدمة للقيام بها التي غالباً ما تواجه تحدي التكلفة والفائدة الذي يؤثر سلباً على المشروعات(bettignies & Thomas, 2008) .

لكن كشفت وثيقة شركة تطوير المباني (شركة تطوير المباني، ٢٠١٦) أن هناك أدوار مشتركة تقوم بها وكالة الوزارة للمباني وشركة تطوير المباني :

- في التخطيط، يعمل كلا الطرفين في اختيار وتخطيط الموقع وتحديد المسوحات المجتمعية وتقدير الاحتياج.
- في التصميم، يعمل كلا الطرفين في وضع معايير التقنية والجودة.
- في التمويل، يضع كلا الطرفين الخطط المالية والتمويل وشراء الأراضي والترتيبات المالية والقروض.

الإجابة على سؤال الدراسة:

بناء على التحليل السابق حول نوع الخصخصة المطبقة في إدارة المباني التعليمية نتوصل الى موقع الخصخصة لوكالة الوزارة للمباني في مصفوفة الخصخصة في المربع السفلي يسار: التي تعني أن القطاع الحكومي يستعين بالقطاع الخاص لتقديم وتوفير الخدمات من اجل التوسع. أو التعاقد مع القطاع الخاص من اجل تطوير ورفع مستوى الجودة في الخدمة المقدمة لذلك نجد ان التمويل في وكالة الوزارة للمباني هو حكومي ولكن مقدم الخدمة (القطاع الخاص) المتمثل في العقود التي تبرمها شركة تطوير المباني مع القطاع الخاص للقيام بتنفيذ مشاريع التصاميم والانشاء والتأثيث والصيانة للمباني التعليمية. لذلك تقع نوع خصخصة المباني التعليمية كما اشرنا سابقاً انها في اسفل المصفوفة يسار (انظر الشكل ٤).

	التمويل في المباني التعليمية		
القيام بمشاريع المباني التعليمية (مقدم الخدمة)		العام	الخاص
	العام		
	الخاص		

الشكل٤: مصفوفة الخصخصة لقطاع المباني التعليمية في وزارة التعليم

لذلك اتضح أن العلاقة بين وكالة الوزارة للمباني وشركة تطوير التعليم هي علاقة تكاملية بحيث أن كل طرف يكمل الطرف الآخر. ولا يمكن الاستغناء عن أي طرف وان أداء كل طرف يؤثر على الطرف الآخر وان نتائج الأداء مشتركة بين الطرفين وكالة الوزارة للمباني (القطاع العام) تضع الخطط التشغيلية للمباني التعليمية بينما شركة تطوير المباني (القطاع الخاص) تضع خطتها التنفيذية بناء على الخطة التشغيلية لوكالة الوزارة للمباني. أيضاً العلاقة تشاركية في القيام ببعض الأدوار المشتركة كما كشفت وثيقة شركة تطوير في مجالات التخطيط والتصميم والتمويل. وهذا

يدل على أن كلا الطرفين يمتلكون احيانًا وظائف مشتركة بمستوى واحد في مستويات التفويض من قبل وزارة التعليم.

وفي النهاية، حاولت هذه الدراسة التعرف على نوع الخصخصة المطبقة في وكالة المباني التعليمية في وزارة التعليم السعودي. باعتبارها واحدة من حالات الخصخصة الجزئية في الدول النامية، التي اشارت لها دراسة لقماني و قريشي (Luqmani & Quraeshi, 2011) بوجود تحديات الكبيرة تواجها الخصخصة في الدول النامية وهي تعدد أصحاب المصالح في الخصخصة وضعف استراتيجيات السوق المستهدف والاعتبارات المالية والمبادرات الحكومية والرقابة في الدول النامية. وتوصلت الدراسة الى ان نوع الخصخصة المطبقة خصخصة جزئية حيث تعني أن القطاع الحكومي يستعين بالقطاع الخاص لتقديم وتوفير الخدمات من اجل التوسع. أو التعاقد مع القطاع الخاص من اجل تطوير ورفع مستوى الجودة في الخدمة المقدمة لذلك نجد ان التمويل في وكالة الوزارة للمباني هو حكومي ولكن مقدم الخدمة (القطاع الخاص) المتمثل في العقود التي تبرمها شركة تطوير المباني مع القطاع الخاص للقيام بتنفيذ مشاريع التصاميم والانشاء والتأثيث والصيانة للمباني التعليمية.

توصي الدراسة الى تطوير هذا البحث بوضح مقترح لتطبيق الخصخصة الكلية في وزارة التعليم المملكة العربية السعودية التي اكدت دراسة الخميس بان الخصخصة في المملكة العربية السعودية تساهم في تقديم خدمة أفضل بجودة عالية وتكلفة أقل (alkamis, 2017). والمتطلبات التنظيمية التي تساهم في تطبيق الخصخصة الكاملة لقطاع التعليم من اجل رفع جودة مخرجات التعليم.

المراجع:

المراجع العربية:

الرويشد، سليمان .(2011) *شركة تطوير التعليم القابضة*. تم استردادها من جريدة الرياضhttp://www.alriyadh.com/666607 :

العبدالكريم، راشد .(1433) *البحث النوعي في التربية*. الرياض: جامعة الملك سعود.

العتيبي، فهد .(1425) .إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية المملكة العربية السعودية. *جامعة الملك سعود*.

الهيئة العامة للاحصاء .(2016) *بيانات حول القوى العاملة*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من الهيئة العامة للاحصاءwww.stats.gov.sa :

با حجزر، خالد .(2017) *مشكلة المباني المدرسية في التعليم العام*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من المنهل التربويhttps://www.manhal.net/art/s/3154 :

دحلان، عبدالله .(2016) *خصخصة التعليم تحتاج الى إعادة نظر*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من جريدة عكاظhttp://okaz.com.sa/article/15055449 :

ذياب، رحمة .(2016) *خصخصة التعليم على الأبواب*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من مقالاتhttp://www.alhayat.com/Articles/13850547/ :

شركة تطوير المباني .(2016) *تعريف شركة تطوير المباني*. الرياض: شركة تطوير.

شركة تطوير للمباني .(2017) *فكرة عامة حول شركة تطوير للمباني*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من شركة تطويرhttp://www.tbc.sa/ar/default.aspx :

صائغ، عبدلرحمن .(2017) *خصخصة التعليم العام.. لماذا وكيف؟*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من جريدة الإقتصادية : http://www.aleqt.com/2009/02/14/article_195851.html

مؤتمر الاستثمار في المباني التعليمية .(2017) .منافع الشراكة مع القطاع الخاص . *الاستثمار في المباني التعليمية*. شركة تطوير المباني.

نزاهة .(2017) *عثر المشاريع الحكومية: الاسباب والحلول*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من نزاهةhttp://www.nazaha.gov.sa/Media/News/Pages/news792.aspx :

وزارة التعليم السعودي .(2017) *أهداف ومهام وكالة الوزارة للمباني*. تم استردادها عام ٢٠١٧ من وزارة التعليم السعودي : http://departments.moe.gov.sa/Facilities/AboutUs/Pages/goals.aspx

الطوق، سناء.(٢٠٠٩). الشراكة بين القطاعين الحكومي والخاص كصيغة لتنويع مصادر التمويل في مجال التعليم العام. الإدارة العامة السعودية. الرياض.

المجيدل، محمد.(٢٠١٢). تطبيق أسلوب الخصخصة في إدارة مدار التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نموذج مقترح. جامعة الملك سعود . الرياض.

القحطاني، م. (٢٠٠٨). الاستثمارات المستقبلية للقطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية . جامعة أم القرى.

Latham .(1423). شركاء في التقدم: مشاركة القطاع الخاص في التعلم العام في المملكة العربية السعودية

Fitz, & Beers. (٢٠٠٢). منظمات إدارة التعليم وخصخصة التعليم العام: دراسة مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.

الطوق، سناء.(١٤٢٧) استثمار القطاع الخاص في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: هدف استراتيجي لتنويع مصادر الدخل. رسالة دكتوراه .كلية التربية . جامعة الملك سعود.

العتيبي، فهد. (١٤٢٥) إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. كلية التربية جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

alkamis, a. (2017). critical analysis and review of the literature on the healthcare privatization and its association with access to medical care in saudi arabia. *journal of infection and public health*.

Al- Sarhan, M., & Persley, J. (2001). Privatisation in Saudi Arabia: an attitudinal survey. *Managerial Finance*.

bettignies, j., & Thomas, R. (2008). public private parnership and privatization of financing: an incomplete contract approach. *international journal of industrial organization*.

E.R, Y. (2014). *principles of project finance.* academic press.

eric, m., & jean, t. (2008). public private partnerships and goverment spending limits. *international hournal of industral organization*.

Ernico, s., Boudreau, B., Reimer, D., & Beek, S. (2012). *cosidering and evaluating airport privatization.* WASHINTON,D.C.: transaportation research board of the national academies.

Hart, O., & Holmstrom, B. (1987). *advances in economic theory.* New York: the University of Cambridge .

hugh, l., & phillip, b. (1992). *education for economic survival*. london.

investopdia. (2017). *contract theory*. Retrieved from investopdia: http://www.investopedia.com/terms/c/contract-theory.asp

klein, J., & Hershkoviz, J. (2016). The contribution of privatization and competition in the education system to the development of an informal management culture in schools: A case study in Israel. *International Journal of Educational Management*.

Luqmani, M., & Quraeshi, Z. (2011). Privatizing state- owned enterprises: a model for developing countries. *International Journal of Commerce and Management*.

national resourses management. (2017). *AGRICULTURAL EXTENSION, RURAL DEVELOPMENT AND THE FOOD SECURITY CHALLENGE..*. Retrieved from FAO corporate document pepository: http://www.fao.org/docrep/006/Y5061E/y5061e06.htm

Pedró, F., Leroux , G., & Watanabe, M. (2015). *THE PRIVATIZATION OF EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES.EVIDENCE AND POLICY IMPLICATIONS.* the United Nations : UNESCO.

Pedro, N. (1998). Confronting the Challenge of Privatization. *University of California, Berkeley*.

Rizvi, F. (2016). *privatization in education: trends and consequences.* the united nations: UNESCO.

Saudi government. (2016). *vision 2030.* Retrieved from vision 2030: http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision2030_EN_0.pdf

world economic forum. (2017). *The Global Competitiveness Report 2016-2017*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf

Yeakey , c. (2015). Education for the Public Good? The Influence of Privatization in American Higher Education and Society. *Emerald Group Publishing*.

yildirirm, m. (2013). Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary

school in Turkey. *International Association of Social Science Research*. MOF. (2016). Budget of Saudi Arabia 2017. تم ministry of saudi finance: https://www.mof.gov.sa/budget2017/Documents/The_National_Budget_Ar.pdf

Al- Sarhan, M., & Persley, J. (2001). Privatisation in Saudi Arabia: an attitudinal survey. Managerial Finance.

klein, J., & Hershkoviz, J. (2016). The contribution of privatization and competition in the education system to the development of an informal management culture in schools: A case study in Israel. International Journal of Educational Management.

Luqmani, M., & Quraeshi, Z. (2011). Privatizing state- owned enterprises: a model for developing countries. International Journal of Commerce and Management.

Yeakey , c. (2015). Education for the Public Good? The Influence of Privatization in American Higher Education and Society. Emerald Group Publishing.

yildirirm, m. (2013). Effects of privatization on education quality and equity: Comparison of a public and a private primary school in Turkey. International Association of Social Science Research.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شرورة

إعداد

د/ محمد بن هادي الشهري عبدالقادر محمد عتوم

كلية العلوم والآداب بشروره – جامعة نجران

استلام البحث : ٢٠/ ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٠٥ / ١٠ / ٢٠١٨

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شرورة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحثان باستخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي وضعها "جون و دوناهو وكينتل (John, Donahue, and Kentle ,1991)" والتي ترجمها إلى اللغة العربية (كَرميان،٢٠٠٨)، وتكون من (٤٤) فقرة، ومقياس الأداء التدريسي، الذي أعده الباحثان، وتكون من (٢١) فقرة، ووزع على عينة الدراسة البالغ عددها (١٢٦) معلماً، ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أنَّ أكثر عوامل الشخصية شيوعاً عند المعلمين عينة الدراسة هو التفاني، وأقلها العصابية، كما توصلت الدراسة إلى وجود درجة كبيرة في مستوى الأداء التدريسي عند المعلمين والمعلمات، وعدم وجود فروق في العوامل الخمسة، أو مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة، وبينت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية، والتفاني، ويقظة الضمير، والوداعة، والانفتاح على الخبرة، ومستوى الأداء التدريسي، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية، ومستوى الأداء التدريسي، كما بينت النتائج أنَّ العوامل الخمسة فسرت ما نسبته (٦٧.) من التغيرات الحاصلة في مستوى الأداء التدريسي.

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الأداء التدريسي، تعليم اللغة العربية.

Abstract :

The study aimed at identifying the relationship between Big Five factors of personality and the performance of teaching among Arabic language teachers in province of Sharourah. To achieve this

aim, the researchers used the analytical method. and the researchers used the list of five factors of the major personality that were developed by (John, Donahue, and Kentle ,1991), which translated into Arabic (Karamian, 2008), and consists of (44) items, and the second one is to measure the teaching performance,, which consists of (21) items, The research sample consisted of (1٢٦) teachers chosen by randomly, The results of the study indicated that the most common personal factor is agreeableness and the least common one is neuroticism. The study also found that there is a significant degree in the level of teaching performance in teachers. And there are no significant statistical differences at the level of Big Five factors of personality referred to the study variables, And there are no significant statistical differences at the level of performance of teaching referred to the study variables, In addition, the results indicated that there is a statistically positive relationship correlation between the Extroversion, Agreeableness, Conscientiousness, Openness on experience and the performance of teaching. whereas there is a negative relationship between neuroticism and performance of teaching , The results showed that the five factors explained (.67) variances at the level of teaching performance .

Keywords: Big Five factors of personality, performance of teaching, Arabic Language teaching.

مقدمة :

اهتم الباحثون التربويون بالمعلم، وبسماته الشخصية باعتباره يمثل جوهر العملية التعليمية، والتربوية، وأصبح لذلك محوراً لعديد من الدراسات، والبحوث، حيث يتوقف نجاح التعليم، والتعامل مع الموقف التعليمية على تميز المعلم دينًا، وخلقًا، وعلمًا، وثقافة، وهو ما يتطلب إعداده أكاديمياً، وتربويًا، وشخصياً، وإذا كانت غاية التربية هي إعداد المواطن الصالح، القادر على أن يكون مواطنًا نافعًا لنفسه. ولأمته، فلابد من إصلاح حال المعلم الذي يعد الدعامة الأساسية في البنية التعليمية، وفي إعداد ذلك المواطن الصالح؛ ولذلك ينبغي أن يتمتع المعلم بسمات تمكنه من تحقيق فلسفة المجتمع في جوانبها المتعددة في نفوس، وعقول الطلاب، ويغرس فيهم حب الوطن، والولاء له، والتفاني في خدمته، ثم يقوم بدوره في إكساب طلابه المهارات، والاتجاهات، والمعلومات المستهدفة في المادة التي يدرسها لهم.

وهناك العديد من السمات تتعلق بشخصية المعلم، وطبيعته التي تميزه عن غيره؛ مثل: حسن المظهر، التفاؤل، الإبداع، الاتزان، والمودة، النشاط، الثقة في النفس، اعتدال الرأي، تحمل المسؤولية، الالتزام في مواعيد العمل، قوة الشخصية، الديمقراطية. (عبيد، ٢٠٠٦)،

ويعد نموذج العوامل الخمسة من أحدث النماذج التي فسرت الشخصية، وذلك بافتراض وجود خمسة عوامل تستطيع أن تفسر نسبة كبيرة من التباين في مجال الشخصية الواسع النطاق، وتكشف أبعاداً أساسية ذات استقرار، وثبات نسبي، وتفسر أهم السلوكيات، وردود الأفعال الصادرة من الأفراد، وهي تعطينا صورة واضحة عن أهم الخصائص، والميزات التي تجعل من الإنسان يتفرد في تفكيره، وانفعاله، وكذا في معايشته مع ذاته، وتعامله مع المحيطين به (السيد ابو هاشم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٣؛ Saucier, 2002: 2). واثبت أنموذج العوامل الخمسة الكبرى ملائمةً أكثر من أنموذج العوامل الثلاثة لـ "أيزنك" وأنموذج العوامل الستة عشر لـ "كاتيل" وبقيت هي النظرية السائدة في الأبحاث النفسية (Ewen, 1998, P. 141)؛ لكونها تعدّ من بين أحدث النماذج التي طورت لتفسير الشخصية من الناحية العملية، والتطبيقية في مجال سيكولوجية الشخصية (Digman, 1990؛ كاظم، ٢٠٠٢: ١٨)). واثبت التحليل العاملي إمكانية وضع تركيب الشخصية في إطار مفهوم يحتوي الأبعاد الخمسة الرئيسة (Mc Martin, 1995, p. 138).

ويعرف ماكري وجون(McCrae & John, 1992: 176) نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بأنَّه "نموذج يقوم على تصور مؤداه أنَّه يمكن وصف الشخصية وصفاً اقتصادياً كاملاً من خلال خمسة عوامل أساسية هي: العصابية Neuroticism، والانبساطيةExtraversion ، والانفتاح على الخبرة Open nest on experience، والمقبولية Agreeableness، ويقظة الضمير Conscientiousness". أما قوسلنق (Gosling, et al., 2003 : ٥٠٦) فيرى أنَّ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بمثابة هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثل العوامل الخمسة قمة الترتيب، وتمثل الشخصية مستوى أعلى من التجريد، كما أن كل عامل ثنائي القطب مثل " الانبساط مقابل الانطواء "، ويندرج تحت كل عامل مجموعة من السمات الأكثر تحديداً.

ويمكن توضيح خصائص الأفراد في كل عامل من العوامل الخمسة كما يلي:

العصابية: عامل أو سمة من سمات الشخصية يميل صاحبها إلى عدم الاتزان، وإلى الأفكار السلبية، وشدة الانفعال، والتوتر، وضعف السيطرة على دوافعه، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والعدائية، والغضب، والقلق، والاكتئاب، والاندفاع. (أبو هاشم،٢٠١٠: ٢٧٨).

الانبساطية: تشير إلى مقدار العلاقة التي يربطها الفرد مع البيئة الخارجية، وإلى الميل نحو بناء العلاقات الاجتماعية، والتعامل مع الخبرات، والتجارب بشكل إيجابي، وتأكيد الذات، والنشاط، أو الفعالية، والانفعالات الايجابية). (كَرميان،٢٠٠٨)

التفاني (يقظة الضمير): سمة من سمات الشخصية الأساسية يتصف صاحبها بالنجاح من خلال التخطيط، والإصرار الهادف، وتجنب المشاكل، والثقة، والتنظيم، والمثابرة، ويكون سلوكه موجه نحو الهدف، والالتزام بالواجبات، والكفاءة، والتأني، والرؤية، وضبط الذات(جاد، ٢٠٠٦؛ . الأنصاري، ٢٠٠٢ : ٧١٥).

الوداعة، أو الطيبة (حسن المعشر): سمة يتمتع أصحابها بالتعاون، والتواضع، واحترام الآخر، والتعاطف مع الغير، والاستقامة، والثقة العالية. (عبد العالي ، ٢٠٠٦ ، ص ٣١).

الانفتاح على الخبرة: ويميل أصحاب هذه السمة إلى التعرف على الخبرات، والمعلومات الجديدة، وحب الاطلاع على العالم من حولهم، ويهتمون بالمشاعر، والأفكار، والجماليات، والفن، والابتكار، والخيال، والقيم. (الأنصاري، ٢٠٠٢ : ٧١٣).

ويعد الأداء التدريسي المهمة الأساسية للمعلم، وهو يشتمل على جوانب شتى كالاستراتيجيات، وطرق التدريس، والأساليب، والمهارات، وأنشطة التعلم، والتعليم، وكل تلك المجالات المترابطة مع بعضها؛ والمتداخلة تشكل مع المكونات الثلاثة: المعلم، والطالب، والمحتوى الدراسي نظام التدريس الذي يهدف إلى إكساب المتعلم المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات بما يحقق غايات اجتماعية، وإنسانية، وثقافية، وعلمية ينشدها المجتمع.

وعرف الحيلة الأداء التدريسي (٢٠٠١، ٤٥) بأنه عملية تواصل بين المدرس والطالب، ينتج عنه نمو المتعلم من خلال تفاعله مع الخبرات التعليمية؛ التي تؤثر فيه. أما قطامي وجابر وقطامي (٢٠٠٨، ٢٢) فيعرفونه بأنه عبارة عن نشاط تواصلي بين المدرس، والطالب؛ لتحصيل خبرات معرفية، وقيم، وعادات، واتجاهات، من خلال مروره بالخبرات، والمواقف والأحداث؛ التي تشترطها عملية التدريس.

ويعتمد الأداء التدريسي للمعلم على ما يملكه من مهارات، وهي كما أشار الفقيه (٢٠٠٦) مهارات مكتسبة، وليست فطرية، ويمكن لكل معلم التدرب عليها، وتشمل مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، حيث تعد مهارة التخطيط أولى الخطوات التي يقوم بها المعلم لوضع المخطط العام لتنفيذ الدروس، وتشمل على الأهداف التدريسية، وعمليات التقويم، والتغذية الراجعة، بما يضمن نجاح عملية التدريس وتحقيق الأهداف المنشودة.

وفي مهارة التنفيذ وهي المهارة الثانية من مهارات التدريس يقوم المعلم بتنفيذ ما خطط له، وتدريس المعارف، والمهارات؛ التي نص عليها المقرر الدراسي، وتشمل

مهارات التهيئة للدرس، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي، والتعزيز، وإدارة الصف، وطرح الاسئلة، واستخدام الوسائل(راشد،٢٠٠٥ ؛ الهويدي،٢٠٠٥).

أما المهارة الثالثة من مهارات التدريس فهي مهارة التقويم، والتي يقيس بها المعلم مدى تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة، ومدى نجاح الطرق، والوسائل، والاستراتيجيات المتبعة(السهلي، ٢٠١٢).

وامتلاك المعلم لتلك المهارات يمكنه من الأداء التدريسي الجيد، ويمكنه كذلك من أداء مهامه بنجاح، ويجنبه الكثير من المواقف المحرجة، كما أنَّ استمرار اكتساب المعلم لتلك المهارات، ونمو خبراته يساعده على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي، ويساعده على التمكن من المادة، ولكن ذلك يرتبط بعوامل أخرى تتعلق بصفات المعلم، وسماته.

ولعل من أهم تلك الصفات التي يتوقف عليها النجاح في الأداء التدريسي للمعلم مجموعة من الصفات الشخصية، والاجتماعية؛ التي لها الأثر الهام على أداء المعلم، وقدرته على التكيف مع الظروف، وعلى توافقه المهني، وتعد تلك الصفات العنصر الحاسم في التأثير على أداء المعلمين، واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم كما أشارت لذلك دراسة (كاظم، ٢٠٠٢، ٢٠)، ودراسة سبيلان ومارتن spillane & Martine , (2005)، ودراسة زيبار جاديان وزاده (٢٠١٤, Zebarjadian & Zadeh)، ودراسة(بقيعي ،٢٠١٥) ،

ومن هنا تأتي أهمية البحث في العلافة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والأداء التدريسي للمعلمين، ويمكن استعراض الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع في محورين هما :

المحور الأول ويتناول الدراسات التي ركزت على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومن الدراسات في هذا المحور دراسة فرحان (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى معرفة تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على نجاح الأداء التدريسي في التربية العملية لدى طالبات كلية التربية الرياضية، وتوصلت في النتائج إلى عدم وجود فروق في عوامل (العصابية، الانبساطية)، ووجود فروق في عوامل (التفتح، ويقظة الضمير، الطيبة، والمقياس ككل) لصالح الطالبات اللاتي حصلن على تقدير ممتاز.

وهدفت دراسة البيالي (٢٠٠٩) إلى التعرف على العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء الوظيفي لدى ضباط الشرطة، وأظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً مرتبة على النحو التالي: التفاني، والوداعة، والانفتاح على الخبرة، والانبساطية، وأخيراً العصابية، و بينت النتائج كذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين عوامل الانبساطية، والعصابية، والأداء الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية بين التفاني، والوداعة، والانفتاح على الخبرة، والأداء الوظيفي، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية، والرضا الوظيفي. ووجود فروق في التفاني، والوداعة، والانفتاح على

الخبرة تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي، والرتبة، والعمر، وعدم وجود فروق في التفاني، والعصبية، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

أما دراسة زيبارجاديان وزاده (Zebarjadian & Zadeh, ٢٠١٤) فهدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية في إيران، وأظهرت النتائج أن عوامل العصابية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير تعد متنبئاً جيداً بالرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة بقيعي(٢٠١٥) إلى معرفة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية، وأظهرت النتائج أن أكثر عوامل الشخصية شيوعاً هو المقبولية، وأقلها شيوعاً العصابية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في عوامل الانبساطية، ويقظة الضمير تبعاً إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق في الانبساطية تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، ووجود فروق في المقبولية تبعاً إلى متغير الصفوف التي يدرسها المعلم، ولصالح الصفوف الثلاثة الأولى. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في مستوى أبعاد الرضا الوظيفي تبعاً إلى جميع متغيرات الدراسة. وأخيراً، بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية، والمقبولية، ويقظة الضمير، والرضا الوظيفي، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية، والرضا الوظيفي.

وقام كل من الجاسم وشلال (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية، وبينت النتائج عدم وجود فروق في عوامل (العصابية، القبول)، ووجود فروق في عوامل (الانبساطية، والتفتح، ويقظة الضمير)، وعدم وجود فروق في متغير النوع، و في متغير الخبرة عدا عامل القبول لصالح الذين خبرتهم من (١ – ٥) سنوات.

أما دراسة مجيد (٢٠١٧) فاعتمدت على تطبيق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وذلك من خلال التعرف على السمات الأكثر شيوعاً لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة، وبينت النتائج بأن عامل يقظة الضمير كان الأعلى انتشاراً لدى الطلاب، ويليه عامل العصابية، ثم الطيبة، ثم الانبساطية، وأخيراً الصفاوة، كما أنَّه لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل الشخصية ترجع لمتغير الجنس.

ومن ناحية أخرى أجرى محمد وحجازي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية المعلم وعلاقتها بالسمات الشخصية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدافعية تعزى لمتغير الجنس، والعمر، والخبرة، ووجود فروق في السمات الشخصية (العصابية، والانبساطية) لصالح الذكور، وفي سمة الصفاوة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في سمتي الطيبة، ويقظة الضمير تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود

فروق في السمات الخمسة تعزى لمتغير العمر، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين عوامل الانبساطية، والصفاوة، ويقظة الضمير مع الدافعية، ووجود علاقة سلبية بين عامل العصابية، والدافعية، وأنَّ جميع السمات أسهمت بالتنبؤ مع الدافعية عدا العصابية.

وفي المحور الثاني من الدراسات في هذا الموضوع يتم تناول الدراسات التي ركزت على الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية، ومن تلك الدراسات في هذا المحور دراسة عبدالجواد (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وكان من نتائج الدراسة أنَّ مستوى الأداء التدريسي كان متوسطاً، وأنَّه لا توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة.

وهدفت دراسة مصلح (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى ممارسة الطلاب المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، وتوصلت الدراسة إلى أنَّه يوجد فروق تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث في مدى ممارسة مهارات التدريس ، وفروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل بكالوريوس+ دبلوم عال، وللخبرة لصالح (٥ -١٠) سنوات، وللتخصص لصالح العلوم الطبيعية.

أما دراسة الشمري (٢٠١٣) والتي هدفت إلى تحديد مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مهارات تدريس المحادثة، وتوصلت إلى أنَّ هناك القليل من الاهتمام بالمهارات التعليمية لتدريس المحادثة عند المعلمين، وعدم وجود فروق بين المعلمين، والمعلمات في مهارات تدريس المحادثة.

وفي دراسة رواقه ومحمود والشبلي(٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين بسلطنة عمان، توصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى الأداء التدريسي مرتفع، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس، والتخصص.

وأجرى الفقيه (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاههن نحو مهنة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المتوسط العام لدرجة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية عالية، وأنَّ هناك علاقة طردية موجبة بين الدرجة الكلية للمهارات التدريسية، ودرجة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة الدراسة.

أما دراسة العردان (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بمدينة حائل، فأظهرت نتائجها أنّ مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة

المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد على الأداء كان متوسطاً، وأنَّه لا توجد فروق في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تعزى لمتغيّر الخبرة.

وبالنظر إلى الدراسات في المحورين يلاحظ وجود أبعاد مختلفة، ومتشعبة للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وعلاقات لها بمجالات شتى منها الأداء الوظيفي، والمهني، والنجاح في الحياة الاجتماعية، والعملية، كما أنَّ الأداء التدريسي للمعلمين وفقاً لما ورد من دراسات يتطلب الكثير من المهارات، ولكنَّه كما يرى الباحثان أشد من غيره من المهن، والوظائف حاجة إلى الكثير من الصفات، والسمات الشخصية ،وهو ما قد يشير إلى أهمية الدراسات التي تبحث العلاقة بين المحورين.

مشكلة الدراسة :

يرى المهتمون بالسمات الشخصية للمعلمين بأنَّ هناك سمات يجب أن يتصف بها المعلم وخصوصا معلم اللغة العربية لكي يؤدي دوره على أكمل وجه في الموقف التدريسي، ومن هذه السمات: الثقة بالنفس، العدالة، الموضوعية، تنمية روح التعاون، الاتزان الشخصي والانفعالي، ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية؛ لما لها من أهمية في الأداء التدريسي، ومن هنا شعر الباحثان بأهمية دراسة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية، ودراسة الآثار المترتبة على الأداء داخل غرفة الصف وخارجها، وجاءت مشكلة الدراسة، والتي حاولت الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره من وجهة نظرهم ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تعزى لتأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

٣- ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تعزى لتأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره؟

٦- ما هي العوامل الخمسة الكبرى الأكثر تنبؤاً بمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر شيوعاً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره.

٢- التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره.

٣- التعرف على الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره التي تعزى لتأثير متغيرات الدراسة.

٤- التعرف على الفروق في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره التي تعزى لتأثير متغيرات الدراسة.

٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره.

٦. التعرف على أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تنبؤاً بمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

١- الحاجة إلى وجود دراسات تتناول العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية باعتبار السمات الشخصية للمعلم تؤثر على جميع أنشطة الإنسان.

٢- تفيد الدراسة في إثراء المكتبة العربية وتزويد الباحثين بأطر نظرية حول علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالأداء التدريسي لدى المعلمين باعتباره من عوامل النجاح الوظيفي والمهني.

٣- تفيد القائمين على العملية التربوية بأهمية العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند معلمي اللغة العربية لأنه يرتبط بشكل مباشر بالأداء التدريسي لديهم مما ينعكس على الطلاب.

٤- تساعد القائمين على التعليم ومتخذي القرار في فهم سلوك المعلم من خلال تشخيص الجوانب السلبية، والإيجابية؛ مما ينعكس على التخطيط لتقديم البرامج العلاجية، والدورات التدريبية في مجال تطوير الأداء التدريسي للمعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة في حدودها على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على دراسة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في جميع مدارس محافظة شروره.

- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الهجري (١٤٣٨- ١٤٣٩).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (إجرائياً): وهي سمات أساسية في الشخصية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، لها قدرة على التمييز بينهم، ووصف شخصية كل منهم وصفاً دقيقاً، وتوصل العلماء، والباحثون إلى تلك السمات في ميدان الشخصية من خلال تكرارها في الدراسات، وهذه السمات هي (العصابية، الانبساط، الطيبة ‹ حسن المعشر › ،الضمير الحي، التفتح، الانفتاح على الخبرة) ويقاس من خلال الاستجابات على فقرات المقياس المصمم لهذه الغاية.

الأداء التدريسي (إجرائياً): مجموع العمليات، والإجراءات، والأساليب التي يقوم بها معلمي ومعلمات اللغة العربية في أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس، ويقاس الأداء من خلال الاستجابات على فقرات المقياس المصمم لهذه الغاية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الواقع، ووصفها، وتحليلها، والتعبير عنها كمياً وكيفاً(عبيدات وآخرون، ٢٠٠١م)، وذلك عن طريق تطبيق استبيان معد من قبل الباحثين لهذا الغرض.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره، والبالغ عددهم (٢٠٥)، منهم(٨٥)معلماً، و(١٢٠)معلمة، في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٧)، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢٦) معلماً، ومعلمة، منهم (٥٤) معلماً، و(72) معلمة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع، وعينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول رقم (١):

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	54	42.9
	أنثى	72	57.1
سنوات الخبرة	اقل من ٣ سنوات	80	63.5
	من ٣ إلى ٦ سنوات	29	23.0
	أكثر من ٦ سنوات	17	13.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	89	70.6
	بكالوريوس+دبلوم عالي	32	25.4

	ماجستير أو أكثر	5	4.0
	المجموع الكلي	**126**	%100

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

من أجل بناء أدوات الدراسة تم الرجوع إلى الدراسات السابقة، والأدب النظري، حول موضوعات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والأداء التدريسي عند معلمي اللغة العربية، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين لجمع المعلومات الأولية؛ ففي الأداة الأولى تم استخدام قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (**Big Five Inventory (BFI**) التي وضعها "جون و دوناهو وكينتل **John, Donahue, and Kentle ,1991)**" والتي ترجمها إلى اللغة العربية (كرميان،٢٠٠٨) كأداة لقياس سمات الشخصية من خلال قياس الأبعاد، أو العوامل الرئيسة للشخصية المعروفة بـ"العوامل الخمسة الكبرى" لكونها قائمة مختصرة، تمتاز بخصائصها السيكومترية، وقلة فقراتها التي تتضمن (٤٤) عبارة قصيرة لتقييم الأبعاد الخمسة الأساسية للشخصية، والتي هي: (الإنبساطية **Extroversion**، الطيبة **Agreeableness**، حيوية الضمير **Conscientiousness**، العصابية **Neuroticism**، والتفتّح**Openness**). **(John and Srivastava, 1999, p. 22)** وتكون المقياس من خمسة بدائل في الإجابة تم تصحيحها بإعطاء الفقرات الايجابية الدرجات (١- ٢-٣-٤-٥)، والفقرات السلبية الدرجات (٥-٤-٣-٢-١).

أما مقياس الأداء التدريسي، فقد تم بناء المقياس من الباحثين، وتكون من (٢١) فقرة، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة التالية: مصلح (٢٠١٢)، ودراسة عبدالجواد (٢٠١٠)، ودراسة عبدالله (٢٠١٢)، ودراسة الشمري (٢٠١٣) ودراسة رواقه ومحمود والشبلي(٢٠١٥).

صدق الأداة: للتحقق من صدق أدوات الدراسة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص(القياس والتقويم، والإدارة التربوية، وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي)، وطُلب منهم إبداء رأيهم، واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرات لمحتوى موضوع الدراسة، وكانت نسبة الاتفاق للفقرات المقبولة تتراوح ما بين(**80- 100**%)على جميع الفقرات، وتم العمل بالملاحظات المقترحة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات أدوات الدراسة، فقد تم استخدام معامل كرونباخ ألفا كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2):
قيم معامل ثبات كرو نباخ ألفا للمجالات وللدرجة الكلية.

المقاييس	مجالات الإدارة بالتجوال	معامل الثبات
أولا: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	العصابية	.893
	الانبساطية	.790
	التفاني (يقظة الضمير)	.874
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	.765
	الانفتاح على الخبرة	.821
ثانيا: الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية	الأداء التدريسي ككل	.935

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات أدوات الدراسة، ففي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تراوحت قيم الثبات لمجالات المقياس ما بين(765.) و (893.)، بينما في مقياس الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بلغت قيمة معامل الثبات(935.)، وهذه القيم تدل على أن أدوات الدراسة تتمتع بثباتٍ مقبول، مما يُتيح تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات.
- معامل كرو نباخ ألفا لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.
- الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات والمجالات.
- تحليل التباين للكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة.
- تحليل الانحدار للكشف عن أثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة شرورة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل عامل من العوامل الخمسة، ويتبين ذلك من خلال الجدول رقم (**3**).

جدول (3):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأكثر العوامل الخمسة الكبرى للشخصية شيوعاً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة شرورة

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	1	**العصابية**	2.26	.442	منخفض
4	2	**الانبساطية**	4.09	.419	متوسط
1	3	**التفاني (يقظة الضمير)**	4.59	.341	مرتفع
2	4	**الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)**	4.50	.313	مرتفع
3	5	**الانفتاح على الخبرة**	4.29	.394	مرتفع

يتضح من نتائج الجدول رقم (3) أنَّ أكثر العوامل شيوعاً عند معلمي اللغة العربية هو عامل التفاني بمتوسط حسابي (٤,٥٩) وبمستوى مرتفع، وجاء عامل الوداعة بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثالثة جاء عامل الانفتاح على الخبرة بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وبمستوى مرتفع، ثم عامل الانبساطية في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الخامسة جاء عامل العصابية بمتوسط حسابي (٢,٢٦) وبمستوى منخفض، ويعزو الباحثان هذه النتيجة من تمتع المعلمين بدرجة مرتفعة من التفاني إلى وجود بعض الصفات التي يتحلى بها المعلمون، والتي تتمثل في إنجازهم لأعمالهم الموكلة لهم وفق الضوابط، والقوانين، والتعليمات، كما يتمتع معلمو اللغة العربية بدرجة مرتفعة من الوداعة، والطيبة، وحسن المعشر، حيث يتصفون بالتسامح، والتعاون مع الآخرين، وحب الخير لهم، والابتعاد عن النزاعات معهم، وقد يعود ذلك للتنشئة المجتمعية، والتعليم، وبرامج الإعداد، واهتمام الوزارة بنشر روح التسامح، والتعاون والتعايش الإيجابي عند المعلمين، وفي عامل الانفتاح على الخبرة، يتمتع معلمو اللغة العربية بالقدرة على تطوير أنفسهم، ولديهم الرغبة في الاستكشاف وحب الاستطلاع، وهو ما يشير إلى رغبة كل معلم في تطوير نفسه مهنياً، وإلى جدوى برامج التدريب في ذلك، أما عامل الانبساطية والذي جاء متوسطاً، فيعود فيما يراه الباحثان إلى وجود بعض العوائق، والتي تعيق معلمي اللغة العربية في السعي إلى بناء العلاقات الاجتماعية، والتعامل مع الخبرات، والتجارب بشكل إيجابي؛ ككثرة متطلبات العمل من الأعمال الإدارية، واللجان، والأعباء التدريسية، أما عامل العصابية فقد كان الأقل شيوعاً عند معلمي اللغة العربية، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود الاتزان العاطفي لدى المعلمين، والقدرة على التعامل مع الأفكار السلبية، وضبط الانفعالات، والتوتر، والسيطرة على دوافعهم، والقدرة على تحمل الضغوط بمختلف أنواعها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة البيالي (٢٠٠٩)، واختلفت مع دراسة المجيد (٢٠١٧).

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تعزى لتأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة، كما في الجدول رقم (5)

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	فئات المتغير	العصابية		الانبساطية		التفاني		الوداعة		الانفتاح على الخبرة	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس	ذكر	2.24	0.445	4.06	0.446	4.58	0.352	4.49	0.289	4.32	0.363
	أنثى	2.28	0.442	4.10	0.400	4.6	0.334	4.49	0.332	4.26	0.416
المؤهل	بكالوريوس	2.28	0.393	4.11	0.418	4.58	0.338	4.52	0.32	4.26	0.383
	بكالوريوس+ دبلوم	2.19	0.523	4.08	0.433	4.58	0.375	4.43	0.316	4.34	0.446
	ماجستير أو أكثر	2.43	0.74	3.75	0.353	4.73	0.089	4.4	0.144	4.416	0.223
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	2.24	0.46	4.02	0.454	4.56	0.382	4.52	0.326	4.35	0.419
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	2.16	0.286	4.24	0.308	4.7	0.198	4.41	0.278	4.23	0.285
	أكثر من ١٠ سنوات	2.53	0.55	4.14	0.387	4.52	0.326	4.48	0.32	4.11	0.422

يبين الجدول(5) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين كما في جدول (6).

جدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة

مجموع المربعات	العوامل الخمسة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	العصابية	.000	1	.000	0.006	0.978
	الانبساطية	0.001	1	0.001	0.053	0.941
	التفاني (يقظة الضمير)	0.006	1	0.006	.000	0.818
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	2.82	1	2.82	0.002	0.987
	الانفتاح على الخبرة	.000	1	.000	0.174	0.964
المؤهل العلمي	العصابية	0.069	2	0.034	0.569	0.841
	الانبساطية	0.202	2	0.101	0.322	0.568
	التفاني (يقظة الضمير)	0.077	2	0.038	0.641	0.725
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	0.129	2	0.065	0.194	0.529
	الانفتاح على الخبرة	0.061	2	0.031	1.392	0.824
سنوات الخبرة	العصابية	0.551	2	0.276	0.962	0.253
	الانبساطية	0.342	2	0.171	0.875	0.385
	التفاني (يقظة الضمير)	0.209	2	0.104	0.725	0.419
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	0.146	2	0.073	0.933	0.487
	الانفتاح على الخبرة	0.295	2	0.148	0.006	0.396
الخطأ	العصابية	23.78	120	0.198		

	الانبساطية	21.34	120	0.178		
	التفاني (يقظة الضمير)	14.3	120	0.119		
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	12.08	120	0.101		
	الانفتاح على الخبرة	19.01	120	0.158		
المجموع	العصابية	257.6	126			
	الانبساطية	781	126			
	التفاني (يقظة الضمير)	971.3	126			
	الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	929.2	126			
	الانفتاح على الخبرة	855.8	126			

يلاحظ من الجدول رقم(6) عدم وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى(0.05= α) بين المتوسطات الحسابية في جميع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وفي متغير الجنس يمكن عزو النتيجة إلى تشابه المعلمين والمعلمات في اتصافهم بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في حياتهم الوظيفية اليومية سواء في التفاني بالعمل، والسعي إلى بناء العلاقات الاجتماعية، وبالتسامح، والتعاون، والتواضع، واحترام الآخر، والقدرة على السيطرة على الانفعالات، وقد اتفقت مع نتيجة دراسة مجيد (٢٠١٧)، والجاسم وشلال (٢٠١٦)، أما متغير المؤهل العلمي فيمكن عزو النتيجة إلى أن أغلب المعلمين والمعلمات يتخرجون من كليات تربوية، ودرسوا مواد في علم النفس، وطرق التدريس، ومهارات الاتصال، وتمكنوا من بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين سواء في مرحلة البكالوريوس، أو الدبلوم، أو الماجستير، مما أثر عليهم في اتصافهم بهذه العوامل، وأثر في أدائهم الوظيفي، وقد اتفقت النتيجة مع دراسة البيالي (٢٠٠٩)، أما متغير الخبرة فيمكن عزو النتيجة إلى اتصاف معلمي ومعلمات اللغة العربية بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على اختلاف خبراتهم في المواقف التعليمية، والأنشطة المتنوعة إلى تشابه المهام، والواجبات المطلوبة منهم، وكذلك فهمهم، ووعيهم لكيفية التعامل مع الآخرين، وتقيدهم بالأنظمة، واللوائح المختلفة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البيالي (٢٠٠٩)، واختلفت مع دراسة بقيعي (٢٠١٥)، ودراسة الجاسم وشلال (٢٠١٦).

السؤال الثالث: ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات المقياس، ويتبين ذلك من خلال الجدول رقم (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والرتب لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره على جميع الفقرات والأداة الكلية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
16	1	أصوغ الأهداف التدريسية بصورة سلوكية.	4.13	.654	كبيرة
12	2	أنوع في مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.	4.33	.581	كبيرة جداً
3	3	أحلل المحتوى الدراسي إلى عناصره الرئيسية.	4.38	.560	كبيرة جداً
13	4	أمهد للدرس بطريقة مشوقة، وجذابة.	4.26	.639	كبيرة جداً
10	5	أعرض خطوات الدرس، وأفكاره بطريقة منظمة، ومتسلسلة.	4.41	.584	كبيرة جداً
18	6	أنوع في استراتيجيات التدريس المستخدمة.	4.01	.648	كبيرة
17	7	أوظف الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	4.05	.698	كبيرة
15	8	أختار الأنشطة الصفية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	4.18	.701	كبيرة
7	9	أربط الدرس بخبرات سابقة، ومواقف من الحياة اليومية للطلاب.	4.47	.566	كبيرة جداً
5	10	أستخدم أساليب التعزيز المناسبة أثناء الدرس.	4.52	.526	كبيرة جداً
4	11	أهيئ جو من الألفة، والمحبة بين الطلاب.	4.53	.484	كبيرة جداً
2	12	أتقبل آراء، وأفكار طلابي.	4.63	.454	كبيرة جداً
1	13	أشجع طلابي على التفاعل الإيجابي أثناء الدرس.	4.76	.394	كبيرة جداً
8	14	أوفر تغذية راجعة بأسلوب تربوي مناسب.	4.45	.551	كبيرة جداً
8	15	أضبط النظام داخل الصف على أسس تربوية.	4.45	.563	كبيرة جداً
9	16	أعالج المواقف الصفية الطارئة بطريقة تربوية.	4.43	.568	كبيرة جداً
14	17	أعد الخطط العلاجية للطلاب الضعاف.	4.23	.628	كبيرة جداً
3	18	أراعي الفروق الفردية بين الطلاب في اختباراتي.	4.56	.493	كبيرة جداً

11	19	أنوع في استراتيجيات، وأدوات التقويم المستخدمة.	4.38	.588	كبيرة جداً
6	20	أتابع الواجبات الصفية باستمرار.	4.51	.535	كبيرة جداً
4	21	أختم الدرس بطريقة مناسبة مع ربط عناصر الدرس الرئيسة.	4.56	.509	كبيرة جداً
		الأداة ككل	4.39	.384	كبيرة جداً

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية على جميع فقرات مقياس الأداء التدريسي لمعلمي، ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تراوحت ما بين (4.01- 4.76)، أي بدرجة كبيرة إلى كبيرة جداً على جميع الفقرات، وقد نالت الفقرة رقم(١٣) ونصها "أشجع طلابي على التفاعل الإيجابي أثناء الدرس" على الرتبة الأولى، والفقرة (١٢) ونصها "أتقبل آراء وأفكار طلابي" على الرتبة الثانية، بينما الفقرة رقم(٧) ونصها " أوظف الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس" والفقرة رقم (٦) ونصها "أنوع في استراتيجيات التدريس المستخدمة" على الرتبة الأخيرة، أما على مستوى الأداة الكلية فقد بلغ المتوسط الحسابي(4,39) أي بدرجة كبيرة جداً، وتعزى النتيجة في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية إلى وجود البيئة التعليمية المناسبة، وتوفر الأدوات، والوسائل اللازمة للتدريس، والتدريب المستمر للمعلمين على طرق التدريس، والتقويم، والتخطيط الصفي؛ مما انعكس على أدائهم التدريسي داخل غرفة الصف، وقد اتفقت النتيجة مع دراسة الفقيه (٢٠١٦)، ودراسة رواقه ومحمود والشبلي(٢٠١٥)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبدالجواد (٢٠١٠)، ودراسة الشمري (٢٠١٣)، والعردان (٢٠١٧).

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تعزى لتأثير متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات الدراسة، كما في الجدول رقم (9).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.42	0.323
	أنثى	4.37	0.428
المؤهل العلمي	بكالوريوس	4.39	0.394
	بكالوريوس+دبلوم	4.43	0.356

	ماجستير	4.16	0.333
سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	4.39	0.415
	من ٣ إلى ٦ سنوات	4.47	0.258
	أكثر من ٦ سنوات	4.23	0.443

تبين من الجدول(9) أن هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة : النوع، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين كما في جدول (10).

جدول رقم (10) نتائج تحليل التباين لتحديد مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره حسب متغيرات الدراسة

مجموع المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.009	1	0.009	0.061	0.805
سنوات الخبرة	0.052	2	0.026	0.171	0.843
المؤهل العلمي	0.213	2	0.107	0.704	0.497
الخطأ	18.178	120	0.151		
المجموع	894.56	126			

يشير الجدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً بين المتوسطات الحسابية بالدرجة الكلية لمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ففي متغير الجنس والتي أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مستوى الأداء التدريسي، يعزو الباحثان النتيجة إلى تشابه الظروف بين المعلمين والمعلمات من حيث الدورات التدريبة المقدمة لهم، وتوفر بيئة تعلمية مناسبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبدالجواد (٢٠١٠)، ودراسة الشمري (٢٠١٣)، ودراسة رواقه ومحمود والشبلي(٢٠١٥)، واختلفت مع دراسة مصلح (٢٠١٢).

أما متغير المؤهل العلمي فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات حسب مؤهلهم العلمي في مستوى الأداء التدريسي، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أنَّ المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم قد درسوا مواد تربوية في طرق التدريس، والمناهج، وعلم النفس، والتقويم في جميع المراحل، بالإضافة إلى التدريب المستمر أثناء

الخدمة في التدريس، ومهاراته لجميع المعلمين على اختلاف مؤهلاتهم التعليمية، واتفقت النتيجة مع رواقه ومحمود والشبلي(٢٠١٥)، واختلفت مع دراسة مصلح (٢٠١٢).

وأما ما أظهرته النتائج من عدم وجود فروق بين المعلمين، والمعلمات حسب خبرتهم في مستوى الأداء التدريسي، فيعزو الباحثان النتيجة إلى أنَّ المعلمين أصحاب الخبرات القصيرة يمتلكون الدافعية، ويبذلون جهدهم في التحضير، والتخطيط لتقديم أفضل ما يمكن ويعوضون بذلك نقص خبرتهم، في مقابل تلك الممارسات المستمرة لدى أصحاب الخبرات المتوسطة، والطويلة التي تجعلهم أكثر قدرة على التدريس، وقد يكون للدورات التدريبية المختلفة التي يتلقاها المعلمون على اختلاف خبراتهم دور في زيادة قدرتهم على التدريس. واتفقت النتيجة مع عبدالجواد (٢٠١٠)، ودراسة العردان (٢٠١٧) واختلفت مع دراسة مصلح (٢٠١٢).

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره، كما في الجدول(١١):

الجدول(١١)

معاملات الارتباط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة شروره

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	الأداء التدريسي	مستوى الدلالة
العصابية	-.484**	.000
الانبساطية	.468**	.000
التفاني (يقظة الضمير)	.673**	.000
الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	.534**	.000
الانفتاح على الخبرة	.726**	.000

**دالة عند مستوى٠,٠١

يتضح من الجدول(١١) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين العصابية، والأداء التدريسي للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الانبساطية، والتفاني، والوداعة، والانفتاح على الخبرة، والأداء التدريسي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة المنطقية إلى أنَّ اتصاف معلمي اللغة العربية بالعصابية، والتوتر، والقلق، وعدم الاتزان العاطفي تؤثر على قيامه بالأداء التدريسي بالشكل الصحيح، وأن العوامل الأخرى مثل الانبساطية، والتفاني، والوداعة، والانفتاح على الخبرة تؤثر إيجابياً

في الأداء التدريسي للمعلمين؛ فإقامة العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، وتطوير ذاتهم أكاديمياً، ومهنياً، وإنجاز أعمالهم بدقة، وحب العمل كلها تؤدي دوراً في قيامهم بالأداء التدريسي بالصورة المناسبة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البيالي (٢٠٠٩)، ودراسة بقيعي (٢٠١٥).

السؤال السادس: ما هي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الأكثر تنبؤاً بمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة شروره؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب الانحدار كما في الجداول التالية:

الجدول رقم (11)

قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومستوى الأداء التدريسي عند المعلمين

المتغير	معامل الارتباط	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح
العوامل الخمسة الأداء التدريسي	.816	.67	.652

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بين العوامل الخمسة ومستوى الأداء التدريسي عند معلمي اللغة العربية بلغت (.816)، بينما بلغ معامل التحديد (.67)، مما يعني بأن العوامل الخمسة استطاعت أن تفسر ما نسبته (.666) من التغيرات الحاصلة في مستوى الأداء التدريسي عند معلمي ومعلمات اللغة العربية والباقي (.334) تعزى إلى عوامل أخرى.

الجدول رقم (12) تحليل الانحدار لأثر العوامل الخمسة على الأداء التدريسي.

العوامل الخمسة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة *t* المحسوبة	مستوى دلالة *t*
العصابية	-0.115	0.052	-0.132	-2.199	0.06
الانبساطية	0.09	0.056	0.098	1.59	0.114
التفاني (يقظة الضمير)	0.295	0.082	0.262	3.622	.000
الوداعة أو الطيبة (حسن المعشر)	0.177	0.077	0.144	2.311	0.023
الانفتاح على الخبرة	0.408	0.067	0.417	6.085	.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم(13) أن أكثر عوامل الشخصية الخمسة التي لها تأثير على الأداء التدريسي عند معلمي ومعلمات اللغة العربية، هي (التفاني، الوداعة، الانفتاح على الخبرة)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هذه العوامل تجعل المعلم

أكثر حرصا على عمله، والقيام بواجباته، بينما عامل الانبساطية لم يؤثر على الأداء التدريسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ هذا العامل يتطلب من المعلم أن يكون مرحاً مع طلابه، والمعلمون يخشون من أن يحدث المرح تسيباً في العملية التدريسية؛ لذلك يفضلون استخدام الحزم بدرجة أكبر من المرح، وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع دراسة زيبارجاديان وزاده (**Zebarjadian & Zadeh,2014**) ودراسة محمد و حجازي (٢٠١٧).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي بما يلي:

- ضرورة إعداد برامج تدريبية لتنمية السمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية حتى يتمكنوا من القيام بأعمالهم التدريسية بنجاح، ومن التعامل، والتواصل بشكل مناسب مع الآخرين من طلاب، ومعلمين، وإدارة.
- مرعاه مدى امتلاك السمات الشخصية المرغوبة عند اختيار، وتعيين معلمي، ومعلمات اللغة العربية.

المراجع :

المراجع العربية

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٥) المكونات الأساسية للشخصية في أنموذج كل من آيزنك وكاتل وغولدبيرغ لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٨١)، ص ص٢٦٩ ــ٣٥٠ .

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢). المرجع في مقاييس الشخصية - تقنين على المجتمع الكويتي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

بقيعي، نافز(٢٠١٥) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١١، عدد٤، ٤٢٧ - ٤٤٧.

البيالي، عبدالله(٢٠٠٩) العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والأداء الوظيفي لدى ضباط الشرطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

جاد، عبد الله (٢٠٠٦) التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد ٦ ، الجزء الأول، ٥٤ ــ ١٠٩.

الجاسم، بشرى وشلال، سماح (٢٠١٦) قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع٩٠، ٢٥٣ ــ ٢٩٥.

الحيلة، محمود(٢٠٠١)تصميم التدريس. عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

راشد، علي (٢٠٠٥).كفايات الأداء التدريسي. القاهرة : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

رواقه، غازي ومحمود، يوسف والشبلي، عبدالله (٢٠١٥) تقويم الاداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢١، عدد ٢، ١٣١ ــ ١٥٧.

السهلي، عبدالله (٢٠١٢)مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة من وجهه نظر المديرين والمدرسين الأوائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الأردن.

الشمري ،محمد (٢٠١٣) مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مهارات تدريس المحادثة. مجلة كلية التربية / واسط، العدد ١٤، ٣٥٦ ــ ٣٨٨.

عبدالجواد، إياد (٢٠١٠) مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة التربية – قطر، ع١٧٢، ١٤٨- ١٨٥.

عبد العالي، السيد (٢٠٠٦) بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى مضطربي الهوية من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية المنصورة، ع ٦١، الجزء الأول، ٣-٦٧.

العردان، سلطان(٢٠١٧) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بمدينة حائل، دراسات - العلوم التربوية –الاردن، مج ٤٤، عدد ٤، ٢٨٩- ٣٠٣.

الفقيه، مشاعل (٢٠١٦) مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاههن نحو مهنة التدريس مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة – فلسطين، مج ٢٥، ع٣، ٨٨-١٠٥.

فرحان، هند (٢٠٠٨) تأثير العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على نجاح الأداء التدريسي في التربية العملية لدى طالبات كلية التربية الرياضية. المؤتمر العلمي الدولي الثالث (تطوير المناهج التعليمية في ضوء الاتجاهات الحديثة وحاجة سوق العمل) كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق – مصر، مج٤، ص ص ١- ٣٣.

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (٢٠٠٨) تصميم التدريس. عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

كاظم، على مهدي (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، مجلة العلوم. التربوية والنفسية، المجلد(٣)، العدد (٢)، ص ص ١٢-٤٠.

كَرميان، صلاح(٢٠٠٨) سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

محمد، اميرة و حجازي، عائشة (٢٠١٧) العلاقة بين دافعية المعلم وعلاقتها بالسمات الشخصية. مجلة الارشاد النفسي، العدد ٤٩، ٩٧ – ١٢٢.

مجيد، برقاد (٢٠١٧) تطبيق نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في تحديد ملامح شخصية الطالب الأستاذ. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية - مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع – الجزائر، ع١٠، ٢٥٢- ٢٦٧.

مصلح، معتصم (٢٠١٢) مدى ممارسة الطلبة/ المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد ١٦، العدد ٢، ص ١٨٦ - ٢١٧.

المراجع الأجنبية

Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. Annual Review of Psychology. (41) 417-440.

Ewen, R. B. (1998). *Personality: A topical approach.* Mahweh, NJ: Erlbaum.

Gosling, S. & Rentfrow, P. & Jr, W. (2003). A very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. Journal of Research in Personality. 37٥٠٤ ،- ٥٢8.

John, Oliver P. and Srivastava, Sanjay (1999). The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.). New York: Guilford.

Saucier, G. (2002). Orthogonal Markers For Orthogonal Factors: The Case of the Big Five. *Journal of Research in Personality, 36*(1), 1- 31.

McCrae, R., & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. Journal of Personality 60 (2), 175–215.

McMartin, J. (1995). Personality psychology: A student centered approach. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zebarjadian, Z., & Zadeh, A. (2014). Role of personality traits in the prediction of job satisfaction of elementary school teachers in Karaj City. International *Journal of Psychology and Behavioral Research, 3*(2), 83- 88.

الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة

إعداد

د/ سلوى فهاد المري

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض

استلام البحث : ٢٣/ ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ٠٨ / ١٠ / ٢٠١٨

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى إعداد مقياس الرفاه النفسي لدى عينة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة، وتكون المقياس من ستة أبعاد نفسية متميزة إيجابية وهذه الأبعاد هي(القبول الذاتي، نمو الشخصية، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحكم الذاتي، التمكن البيئي، الهدف من الحياة)، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاه النفسي على عينة قوامها(٤٨٨) مريضة من المصابات بأمراض مزمنة(السكري، ارتفاع ضغط الدم، سرطان الثدي) في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت النتائج أنه على درجة جيدة من الصدق والثبات والقابلية للتطبيق.

الكلمات المفتاحية: الرفاه النفسي ، المرض المزمن.

Abstract:

The aim of this study is to prepare a measure of psychological well-being in a sample of females with chronic diseases. The measure is of six positive psychological dimensions. These dimensions are self acceptance, personality growth, positive relationships with others, autonomy, The psychometric characteristics of the psychological well-being measure were determined on a sample of (488) patients with chronic diseases (diabetes, hypertension, breast cancer) in Riyadh government hospitals. They were selected by random stratified sample. Honesty and steadfastness Pliable for application.

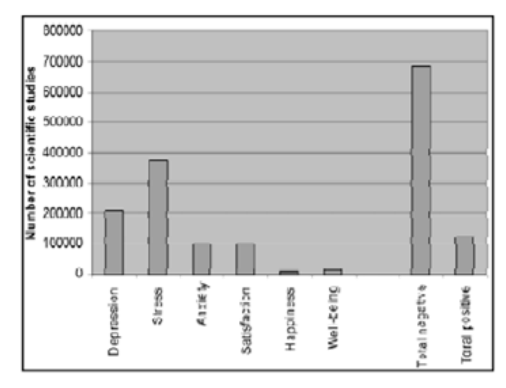
تمهيد: يمثل مفهوم الرفاه النفسي أحد الأمثلة الجيدة على إشكالية تعقد المصطلحات وتعدد أبعاده ودلالاته واستعمالاته، فبالرغم من آلاف البحوث التي تناولته منذ الستينات حتى وقتنا الحاضر إلا أن الارتباك الذي يحس به الباحثون عندما يتناولون مفهوم الرفاه النفسي يعود إلى تداخله مع المصطلحات القريبة منه كالسعادة وجودة الحياة والعافية المرتبطة بالصحة، ويرجع أحد أسباب اضطراب المصطلح إلى شيوع استعماله وعدم تحديده بسبب استعمالاته غير المحدودة من طرف الاخصائيين والعامة على السواء، فهو يشير إلى تقييم الفرد لحياته، مما يحيلنا إلى المعاني المقاربة للحرية والرفاه، والسعادة والعيش الطيب وتحقيق الذات والصحة النفسية والجسدية والحياة الجيدة بما فيها من المتع(Andrews,1991).

كما يعد مفهوم الرفاه النفسي من المفاهيم الحديثة التي لم تدخل الدراسات العربية بشكل كافٍ، ومازال العديد من الباحثين ينظرون إلى مفهوم الرفاه النفسي على أنه جزء من مفهوم الرضى عن الحياة والسعادة، وبين مفهوم الرضى عن الحياة ومفهوم الرفاه النفسي والسعادة فرقت المراجع الأجنبية الحديثة(Andrews,1991).

قدم سالانوفا مؤخرا عام ٢٠٠٨م عرضا مقتضبا للكتابات العلمية التي نشرت على مدى المائة عام الأخيرة(١٩٠٧-٢٠٠٧) تبين أن عدد ما نشر من مقالات حول الإجهاد قد بلغ ٧٧٦١٤، مقابل ٤٤٦٦٧ حول الاكتئاب، و٢٤٨١٤ حول القلق، بينما بلغ عدد ما نشر حول سعادة الإنسان ٦٤٣٤ فقط، ضمن هذا الإنتاج الوفير؛ فإن عدد الدراسات حول السعادة (١١٥٩ ورقة) وحول التمتع(٣٠٤ ورقة) والرفاه النفسي(٩٠ورقة) يكاد يكون عدد رمزي(Carmelo,Gonzalo, Juan,& Diego, 2009).

ملخص لعدد الدراسات العلمية ٢٠٠٩ المرتبطة بالحالة المزاجية السلبية والإيجابية الصادرة عن النشرات الطبية PubMed. (المصطلحات المستخدمة: الاكتئاب، القلق، الرضى، السعادة، الرفاه)

الشكل (١)



ومع مرور الوقت يتغير الاهتمام التقليدي اتجاه الأعراض والاضطرابات النفسية تغيراً تدريجيا إلى مفهوم أكثر اتساعاً للصحة النفسية الإيجابية يشمل جوانب الأداء الشخصي الأمثل وليس فقط حالة عدم وجود المرض، كما قدم هذا المفهوم بشكل أكثر إيجابية من خلال مرحلة الإنشاء الأولي لمنظمة الصحة العالمية والتي في نهاية الحرب العالمية الثانية قد نصت عليها في ديباجة المقالات الأولى للمنظمة "الصحة النفسية الإيجابية هي حالة من اكتمال السلامة البدنية والعقلية والرفاهية الاجتماعية، وليس مجرد انعدام المرض أو العجز"(آل سليمان، ٢٠٠٧).

وفي الآونة الأخيرة؛ في إطار جهد يستحق الثناء من قبل الحكومة الاسكتلندية لدمج عناصر علم النفس الإيجابي في الخطط الصحية للوقاية والتدخل، وتم تعريف الصحة النفسية الإيجابية كالآتي "إنها المرونة العاطفية والروحية التي تتيح لنا الاستمتاع بالحياة وتحمل الألم وخيبة الأمل والحزن، إنها إحساس إيجابي بالرفاه النفسي وإيمان العميق بكرامة واحترام الذات والآخرين"(Carmelo et al., 2009).

وفي مجال الأبحاث حول مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية، بذلت منظمة الصحة العالمية جهدا كبيرا لجعل مفهوم الرفاه النفسي مفهوم نشط مع تطوير الأدوات التي تسهل القياس الدقيق له، وهناك عدد متزايد من الأدوات الموجهة نحو جوانب القياس المتعلقة بالرفاهية، مثل: الرضى عن الحياة، والصحة العاطفية، ونقاط القوة النفسية أو المشاعر الإيجابية المأخوذة من مجال علم النفس(Andrews,1991).

وبالإضافة إلى تقديم تعريف أوسع للصحة النفسية الإيجابية يتضمن دراسة العوامل الإيجابية المرتبطة بالصحة والرفاه النفسي، فقد بدأ خلال العقدين الماضيين اكتشاف أن الحالات النفسية الإيجابية ليست فقط جزءا لا يتجزأ من الصحة، ولكنها أيضا تستطيع التأثير على بداية ظهور الأمراض والمشاكل الجسدية فضلاً عن تأثيرها في عمليات استرداد العافية، وإن الفهم الذاتي للأشخاص الأصحاء يتميز بوجود مشاعر إيجابية اتجاه أنفسهم، وشعور بضبط النفس ورؤية متفائلة للمستقبل، كما يوفر مخزون وقوة دافعة للموارد تمكنهم ليس فقط من مواجهة الصعوبات اليومية ولكن أيضا على مواجهة الصعوبات المجهدة والتي قد تمثل تهديد على حياة الفرد، وإن الحالة البدنية أو العقلية الجيدة لا تعني فقط غياب المرض أو الاضطراب، ولكن تعني أيضا التمتع بمجموعة من القدرات التي تتيح التكيف مع الظروف الصعبة، والأمر الأهم من وجهة نظر الصحة الإيجابية أن حالة الرفاه ذاتها سوف تتيح تحقيق تنمية نفسية واجتماعية لدى الأفراد بشكل أكبر(Kleither, Peleg,& Ehrenfeld, 2007).

إن العوامل النفسية الإيجابية قد يكون لها علاقة قوية بالرفاه النفسي تماما مثل العوامل النفسية السلبية، أما بالنسبة لهذه الأخيرة؛ فقد تراكمت بشأنها كمية كبيرة من البيانات على مر السنين، على سبيل المثال؛ ترتبط التوقعات السلبية ليس فقط بالوفاة السريعة لدى المرضى الذين شخصت إصابتهم بالإيدز، ولكن أيضا ببداية أسرع لظهور

الأعراض لدى هؤلاء المرضى الذين لم يسبق ظهور أعراض عليهم، لكن في الوقت نفسه؛ أظهرت دراسات جديدة أن القدرة على الاحتفاظ بحالة من الإيجابية حتى وإن كانت غير واقعية والقدرة على إيجاد معنى في مواجهة الشدائد قد تمثل عوامل وقائية للصحة البدنية(Carmelo et al.,2009).

وقد اعتقد المراقبون للحالة الإنسانية منذ وقت طويل أن الحالات الإيجابية للعقل قد تؤدي ليس فقط إلى إحساس أعمق بالحياة ولكن أيضا إلى حياة أكثر صحة ورفاه نفسي، لذلك فإن تطوير إجراءات منهجية صارمة بما في ذلك الدراسات الطولية وأدوات القياس المناسبة والآليات اللازمة للسيطرة على التأثيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية، تجعل من الممكن في الوقت الحاضر إثبات صلاحية هذه الأفكار من الناحية التجريبية(Kleither,Peleg,& Ehrenfeld,2007).

وقد استخدم مصطلح الرفاه النفسي في مجال الرعاية الصحية أكثر من غيرها من المجالات، واكتسب أهمية كبيرة عندما تطورت نظرية الممارسين في المجال الصحي إلى رعايتهم وتركيز تلك الرعاية للمحافظة على حياة المرضى بيولوجيا إلى جوانب الحياة الأخرى كالجانب النفسي والاجتماعي والاقتصادي، ومن هنا ظهر الاهتمام بالرفاه النفسي وضرورة إيجاد مقاييس ومؤشرات تحدد مستوى الرفاه لدى الفرد أو لمجموعة من متلقي الرعاية الصحية أو الذين يتشاركون في مرض معين كمرض السكري أو السرطان باختلاف أنواعه(Diener,1984).

وأشار مركز مكافحة الأمراض والوقاية منها(CDC) في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عدم وجود إجماع حول تعريف محدد للرفاه النفسي، ولكن هناك موافقة عامة على أن الرفاه يتضمن وجود شعور إيجابي ومزاج إيجابي، على سبيل المثال؛ السعادة والطمأنينة، وعدم وجود مشاعر سلبية كالإحباط والقلق، والرضى عن الحياة، وبمعنى آخر يمكن وصف الرفاه بأنه تحقيق الأهداف الحياتية والآداء الإيجابي، وبين المركز أن الباحثين في كافة العلوم اختبروا أشكالاً مختلفة للرفاه كالرفاه الجسدي والرفاه النفسي والرفاه العاطفي، كما بين أنه لا يوجد محدِد وحيد لرفاه الفرد وذلك لأن الرفاه يعتمد على الصحة الجيدة والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والقدرة على تطوير ونمو الشخصية، وأشار المركز إلى أن العديد من الدراسات اختبرت مفهوم الرفاه بمقاييس مختلفة، على سبيل المثال؛ الرضى عن الحياة والرفاه النفسي، وقد أدى استخدام المنهجيات المختلفة إلى الحصول على نتائج متباينة حول الرفاه وأبعاده والعوامل التي يمكن أن تحكم درجته(http://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm).

وشَكّل الرفاه النفسي لدى المصابين بأمراض مزمنة أحد المحاور الرئيسية التي تدور حوله البحوث المتعلقة بهذه الأمراض، بسبب الآثار المترتبة على المرض وتكاليف علاجه والمكلفين برعايتهم ، وقد أشار كل من كليذر وآخرون(Kleither et al.,2007) في دراستهم إلى تدني مستوى الرفاه بأوجهه المتعددة لدى مرضى السرطان، غير أن

الاختلافات بين المرضى في تقدير الرفاه لديهم كبيرة، ومرتبطة بزمن التشخيص ومرحلة المرض وامكانيات المريض الجسدية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية وطبيعة شخصيته وأعراض المعاناة خاصة منها النفسية والروحية.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة أنه على الرغم من تعدد الدراسات والبحوث في الأدبيات النفسية في مجال علم النفس الإيجابي بصفة عامة والصحة النفسية بصفة خاصة، إلا أنه لم تجد بحوثاً كافية عن الرفاه النفسي، كما أكد عدد من الباحثين وجود قصور في المقاييس الخاصة بتقدير الرفاه النفسي بشكل عام (ديه، ٢٠١٢) ، وبررت بعض الدراسات أهمية وجود أداة لقياس الرفاه النفسي وفاعليتها في قياس هذا المفهوم، ومن ثم تحديد خدمات الدعم للرفاه النفسي بناء على ذلك(ديه، ٢٠١٢).

مما سبق يتبين الحاجة إلى توافر أداة لقياس الرفاه النفسي وخاصة لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة.

أسئلة الدراسة:

١- ما مقدار صدق وثبات مقياس الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟.

٢- ما مستوى الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟.

هدف البحث:

إعداد مقياس الرفاه النفسي لدى عينة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة.

أهمية الدراسة:

كما ذكرت الباحثة سابقاً أن العديد من الدراسات النفسية أكدت الحاجة إلى مقياس للرفاه النفسي بشكل عام والرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة بشكل خاص مما قد يكون بداية لوضع خطط وتطوير الطرق الممنهجة للرفع من مستوى الرفاه النفسي لدى هذه العينة من المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

الرفاه النفسي Psychological Well-being :

أشارت هيرد Hird في كتاباتها حول الرفاه بأنه على الرغم من التعاريف النظرية لكل من السعادة والرفاه النفسي والرضى عن الحياة لدى العلماء وجذبت الكثير من اهتمامهم على مر الزمن وفي العديد من التخصصات، إلا أنه لا يوجد اتفاق واضح على تعريف هذه المصطلحات(Kristen, Robert, 2006).

عرف الباحثون الرفاه النفسي بعدة تعريفات ومنها تعريف ريف وسنجر (Ryff,&Singer,2008:p14) وهو:" ازدهار الفرد وتحقيقه لإمكاناته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن".

كما عرف نيجوفان(Negovan,2010:p86) الرفاه النفسي بأنه:" توظيف إمكانيات الفرد من خلال عملية تحقيق الذات".

وعرفت ريف(Ryff,1989:p13) الرفاه النفسي بأنه:" التحديات المختلفة التي يصادفها الأفراد في عملية الارتقاء، وعلى هذا فإن الأفراد يحاولون التمسك بالاتجاهات الإيجابية حول أنفسهم بالرغم من وعيهم بقصورهم(تقبل الذات)، والسعي لتنمية علاقات دافئة وموثوقة(العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، وتعديل بيئتهم لكي تلبي حاجاتهم الشخصية وتفضيلاتهم (التمكن البيئي)، والبحث عن اتخاذ القرار بالإضافة إلى القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية(الاستقلالية)، وإيجاد معنى في جهودهم وتحدياتهم (الهدف من الحياة)، وتطوير إمكانياتهم من خلال النمو والانفتاح كأفراد(النمو الشخصي)"(خروب ، ٢٠١٦). وتعد دراسة كارول ريف في الرفاه النفسي من أكثر الدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرائق البحث فيه وكيفية قياسه.

وقد استندت الباحثة في هذه الدراسة على تعريف ريف(Ryff,1995:p721) للرفاه النفسي بأنه:" مجموعة واسعة من الأفكار الإيجابية التي تشمل التقييمات الإيجابية عن الذات وحياة المرء الماضية (قبول الذات)، والشعور باستمرار النمو والتطور كشخص (نمو الشخصية)، والاعتقاد بأن حياة المرء هادفة وذات معنى (هدف في الحياة)، وامتلاك علاقات جيدة مع الآخرين (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، القدرة على إدارة المرء حياته والعالم المحيط به بفعالية (التمكن البيئي)، والشعور بالقدرة على اتخاذ القرار (الحكم الذاتي)".

كما عرفت الباحثة الرفاه النفسي تعريفا(إجرائياً) بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرفاه النفسي لكارول ريف(Ryff,1995) بعد ترجمته من قبل الباحثة واستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

الأمراض المزمنة Chronic Diseases :

عرف(McKenna and Collins,2010:p4) المرض المزمن بأنه:" تلك الأمراض التي تستمر لفترة طويلة ونادراً ما يتم الشفاء منها وغالباً ما تؤدي إلى العجز في وقت لاحق في الحياة".

وتعرف الباحثة المرض المزمن(إجرائياً) بأنه أي مرض عضوي أُصيبت به السيدة لفترة زمنية متصلة لاتقل عن ثلاث سنوات، وتحدد الأمراض المزمنة في هذه الدراسة بمرض السكري، ارتفاع ضغط الدم، سرطان الثدي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نلاحظ أن الحقول الفرعية في علم النفس تناولت أبعاد الرفاه النفسي بطرق مختلفة كآريكسون في المراحل النفسية الاجتماعية وبيرلز وكوهلر في الاتجاهات الأساسية للحياة، كما أن علماء النفس الاكلينيكي يقدمون مزيداً من الوصف للرفاه النفسي من خلال مفهوم ماسلو في تحقيق الذات وآيزنك في تكوين العلاقات مع الآخرين

وألبورت في صياغة النضج وروجرز في تصوير الفرد يعمل بشكل متكامل ويونج في تفرد الشخص وتميزه.

إن التقارب بين هذه الأطر المتعددة الإيجابية تعمل بمثابة الأساس النظري لتوليد نموذج متعدد الأبعاد للرفاه النفسي شمل ستة أبعاد نفسية متميزة إيجابية وهذه الأبعاد كالتالي :

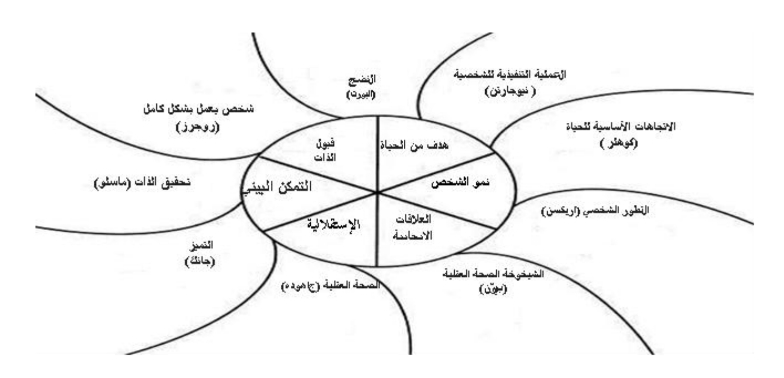
- البعد الأول: مجموعة واسعة من الأفكار التي تضم التقييمات الإيجابية عن الذات والآخرين في الحياة الماضية وهذا ما أسمته ريف بقبول الذات، وهذا المفهوم يقابل مفهوم روجرز في تعايش الخبرة، بمعنى أن الأفراد لهم مشاعر وأفكار وأن لب قيمة حياة الإنسان يكمن في هذه الخاصية التي يمارسها الشخص من داخله، وعندما يتصرف البشر بدافعية وإيجابية وبشكل متكامل وجيد فإنهم يثقون في ردود الفعل الصادرة عن الفرد مما ينتج عنه أحكام وتقييمات إيجابية أفضل حول نفسه والآخرون ومواقف الحياة بشكل عام(Ryff,1989).
- البعد الثاني: الشعور باستمرار النمو والتطور كشخص وهذا ما أسمته ريف بنمو الشخص، وفي المقابل تناول هذا المفهوم آريكسون في مراحل النمو النفسي الاجتماعي، فالفرد يمر بعدة مراحل مختلفة في حياته وعند كل مرحلة متتابعة من مراحل التطور الإنساني يكون أمام الفرد مطالب جديدة عليه أن يحققها والتي تمثل جانب الإرتقاء الإيجابي في الحياة، وكل مرحلة تضيف للفرد مزيداً من النمو والتنمية في الأدوار المختلفة في حياته بمعنى أن الحياة وتحدياتها متطورة باستمرار(Ryff,1989).
- البعد الثالث: الاعتقاد بأن حياة الفرد هادفة وذات معنى وهذا ما أسمته ريف بالهدف من الحياة، هذا المعنى يقابل معنى تحقيق الذات لدى ماسلو من خلال تحقيق طموحات الفرد العليا في أن يكون ما يريد باستخدام كل قدراته ومواهبه وتنميتها إلى أقصى مدى يمكن أن تصل إليه، ونلاحظ أن هذا البعد يتقاطع مع البعد السابق(نمو الشخص) في أن الفرد لا يستطيع تحقيق الغرض من الحياة دون العمل على تطوير ذاته ونموها(Ryff,1995).
- البعد الرابع: القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين وهذا ما أسمته ريف بالعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وهذا يقابل ملامح مفهوم آيزنك في الانبساطية باعتبار أن الشخص المنبسط يميل إلى تكوين علاقات ناجحة ويشعر معها الفرد بالراحة مع الآخرين، فالانبساط المرتفع من وجهة نظر آيزنك يتميز صاحبه بعدد أكبر من العلاقات الإيجابية مع الأفراد المحيطين به بالإضافة إلى نسبة عالية من الوقت الموجه لتلك العلاقات ويكون اجتماعي بطبعه موجه نحو العالم المحيط به(Ryff,1989).
- البعد الخامس: القدرة على إدارة المرء لجوانب حياته والعالم المحيط به بفعالية وهذا ما أسمته ريف بالتمكن البيئي، هذا المفهوم يقابل ما تحدث عنه علماء الجشتالت ككوهلر بأن الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة وفي عملية السعي إلى الاتزان في علاقته مع مطالب البيئة، فالفرد لا يكون مستقبلاً سلبياً أو مجرد مستجيب لها وإنما هو مدرك ومنظم

نشيط لإدراكه حول العلاقة المتبادلة بينه وبين بيئته، ومحاولته المستمرة في التمكن منها والسيطرة عليها بالتحرك نحو العالم ليقوم بإشباع حاجاته التي تمثل الجوانب الإيجابية للطاقة الإيجابية(Ryff,1995).

- البعد السادس: الشعور بتقرير المصير وهذا ما أسمته ريف بالحكم الذاتي أو الاستقلالية، وهذا المفهوم قد ناقشه آلبورت في نظريته واعتبر سمة الاستقلالية من السمات الأساسية للشخصية الإنسانية وعدها في قمة هرم السمات التي تميز الأفراد، إذ يرى جوردن آلبورت أن وحدة بناء الشخصية هي السمات، وتعتبر السمات طبقاً لآلبورت هي البناءات الداخلية الموجهة لسلوك الفرد، وتتميز بشيء من الثبات والخاصية وتمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالي يتفرد به الفرد ويميزه عن غيره من الأفراد استناداً إلى الحكم الذي يملكه من هذه السمات التي أطلق عليها آلبورت(سمة الاستقلالية)، والشكل التالي يوضح كيفية تناول الحقول المختلفة لعلم النفس أبعاد الرفاه النفسي:

نموذج أبعاد الرفاه النفسي والأصول النظرية الخاصة به (Ryff,1995)

الشكل رقم (٢)



وقام كلا من ريف وسنجر(Ryff, Singer, 2008) بتجميع وتركيب التعريفات الخاصة بكل ملمح(خاصية / مؤشر) حيث تتكامل العناصر المختلفة من النظريات الرائدة كما هو موضح في الجدول التالي:

مؤشرات وخصائص من النظريات الرائدة في علم النفس حول تكامل أبعاد مفهوم الرفاه النفسي

جدول رقم (١)

البعد	خصائص الأفراد الذين لديهم رفاه النفسي أعلى	خصائص الأفراد الذين لديهم رفاه نفسي أدنى
القبول الذاتي	يمتلك اتجاهات إيجابية اتجاه نفسه ويعترف ويقر ويقبل بالجوانب المتعددة لذاته، شاملا الخصائص الجيدة والسيئة، و يشعر بالإيجابية نحو الحياة الماضية.	يشعر بعدم الرضا عن النفس، لديه خيبة أمل مع ما قد حدث في الحياة الماضية، ولديه عقبات بخصوص الصفات الشخصية، ويأمل في أن يكون مختلفا عما كان عليه في الماضي.
العلاقات الايجابية مع الأفراد	لديه علاقات دافئة و حميمة و مرضية وذات موثوقية مع الآخرين، يهتم برفاهية الآخرين، وقادر على التعاطف القوي، والتأثير والانسجام و يفهم لغة الأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية.	لديه علاقات محدودة و مغلقة مع الآخرين، ويجد صعوبة في أن يكون مهتما ومنفتحا مع الآخرين، منعزل في علاقاته الشخصية، ليس لديه الرغبة في إجراء التنازلات حتى لا يتحمل أي قيود هامة وملزمة مع الآخرين.
الحكم الذاتي	مستقل ذاتيا، وقادر على مقاومة الضغوط الاجتماعية و يستطيع التفكير والتعامل بالطرق المناسبة، وقادر على تسوية سلوكه وتعاملاته من خلال ذلك، وقادر على تقييم نفسه وفقا لمعايير شخصية وذاتية.	يهتم بتوقعات وتقييمات الآخرين، يعتمد على الأحكام الخاصة بالآخرين لإجراء القرارات الهامة، ويؤكد على الضغط الاجتماعي ويفكر ويتعامل بطرق محددة ومناسبة.
التمكن البيئي	لديه الحس بالكفاءة و الإتقان في إدارة البيئة، يتحكم بالأمور المعقدة للأنشطة الخارجية، لديه استخدام مؤثر في الفرص المحيطة، وقادر على استخدام أو خلق السياقات المناسبة للاحتياجات والقيم الشخصية.	لديه صعوبة في إدارة الأمور اليومية و يشعر بعدم القدرة على تغيير أو تحسين السياقات المحيطة به، ولايعي بالفرص المتاحة حوله، ويفقد معنى التحكم بالعالم الخارجي.
الهدف في الحياة	لديه أهداف في الحياة و معنى في توجيه الأشياء، يشعر بأن هناك معنى للحاضر والحياة الماضية، و لديه الإيمان بضرورة إعطاء هدف للحياة، ولديه أهداف وطموحات في الحياة.	يفقد الإحساس بمعنى الحياة، لديه أهداف أوأغراض قليلة، يفقد الإحساس بالاتجاه، لا يرى الهدف من الحياة السابقة، ليس لديه أي إيمانات أو رؤى التي تعطي و توفر له معنى الحياة.

فالقبول الذاتي على سبيل المثال؛ لا يشتمل فقط على امتلاك الاتجاه الإيجابي اتجاه الذات، والذي قام بتأكيده كلا من ماسلو وروجر وآلبورت وجاهوده، لكن أيضا قبول الملامح و الخصائص الجيدة والسيئة للفرد، المتضمنة داخل تفسير جانجوان للفردية(التفرد / التميز) ، وقبول الحياة الماضية للفرد والتي قام بوصفها آريكسون كجزء من مهام تكامل الأنا، والأبعاد والملامح الستة تلك تشتمل على اتساع وانتشار الصحة والسلامة والتي تشتمل على التقييمات الإيجابية المتعلقة بالشخص ذاته وبحياته، ومعنى النمو والتطوير المستمر كشخص، والإيمان بأن الحياة لابد أن تكون ذات هدف ومعنى و أيضاً تعني امتلاك العلاقات الجيدة مع الأفراد الآخرين، والقدرة على إدارة حياة الفرد والعالم المحيط به بصورة فعالة وبكفائة ومعنى تقرير المصير(Carol,&Corey,1995).

العوامل المؤثرة في مفهوم الرفاه النفسي لدى الأفراد:

١- الفروق الفردية: يختلف مفهوم الرفاه من شخص إلى شخص آخر تبعاً لاختلاف العوامل الوراثية بين الأفراد وأنماط الشخصية، وعلى سبيل المثال؛ العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكري ذكرت بأن الانبساط ارتبط بشكل إيجابي مع الرفاه، في حين أن العصابية مرتبط باتساق معها، بمعنى أنها تتأثر بالتجارب السلبية مما يؤثر بدوره على مزاج الفرد، علاوة على ذلك؛ أثبتت دراسة شيلدون وآخرون(١٩٩٧) العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى والرفاه النفسي، وأن زيادة التباين في مواقف الأفراد من الصفات عبر الأدوار(الطلاب ، الأطفال ، الأصدقاء، إلخ) كان مرتبطاً بانخفاض الرفاه العام، حيث افترض شيلدون أن الناس تتخلى عن خصائصها وسماتها الأصلية داخل أدوار الحياة.

٢- المحتوى الفكري لدى الأفراد: ركزت الدراسات على الفروق بين الناس الذين لديهم رفاه نفسي عالٍ ورفاه نفسي منخفض كما في دراسة تاكر(١٩٩٨) حيث أثبتت هذه الدراسات أن الناس ذوي الرفاه النفسي العالي يتميزون بالميل إلى تفسير الأحداث وخبرات الحياة بصورة أكثر إيجابية لتكون أقل استجابة لردود الفعل السلبية، علاوة على ذلك؛ وأظهرت دراسة روس(١٩٩٩) أن الأفراد الذين لديهم رفاه نفسي عالٍ يميلون إلى الإدلاء بالأحداث والمواقف في ضوء أكثر إيجابية لتكون أقل استجابة لردود الفعل السلبية، هؤلاء الأشخاص لديهم صفات تعزيز الذات بشكل أكبر من الأشخاص الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاه النفسي.

٣- العواطف: العديد من البحوث المعاصرة اهتمت بدور العاطفة في الرفاه النفسي لدى الأفراد، وقد أورد باروت(١٩٩٣) أن العواطف ليس شعور إيجابي بحد ذاته، بل هو إلى أي مدى يستطيع أن يعمل الفرد بشكل كامل تحت بعض الظروف الضاغطة كوفاة أحد أفراد أسرته، فعندما يعمل الفرد بشكل كامل يكون في نهاية المطاف يتمتع بمستوى أعلى من الرفاه النفسي، كما أثبتت دراسة كوبر(١٩٩٨) أن قمع أو كبت العواطف له آثار نفسية وجسدية، ووجدت أن الناس الذين يميلون إلى كبت عواطفهم يكون لديهم

شعور بالرفاه أقل والعكس صحيح، فالانكشاف العاطفي يساعد على تعزيز مفهوم الرفاه لدى الأفراد.
٤- الصحة الجسدية: تعتبر الصحة الجسمية من أهم العوامل المؤثرة على مفهوم الرفاه النفسي لدى الأفراد، فوجود المرض قد يزيد من السلبية بطريقة مباشرة، علاوة على ذلك؛ غالباً ما يؤدي المرض للقيود الوظيفية والتي يمكن أن تقلل من فرص التأثير الإيجابي والرضى عن الحياة الذي بدوره يساعد على انخفاض مستوى الرفاه النفسي لديهم، ووجد رايان وآخرون(١٩٩٧) أن العوامل النفسية لها ارتباط قوي بالحيوية الذاتية الإيجابية وأنها تتأثر بالأعراض الجسدية للأمراض المختلفة.
٥- الثروة والمال: اهتم الباحثين اهتمام واسع النطاق بالعلاقة فيما بين الثروة والسعادة والرفاه النفسي، وأن الحصول على الثروة والمال له دور في زيادة درجة الرفاه النفسي لدى الأفراد أم لا؟(Richard,2001).
أما بالنسبة للدراسات السابقة؛ فقد أجرى كلاً من كارول وكوري(Carol,&Corey,1995) دراسة بهدف اختبار نموذج مقترح نظري للرفاه النفسي مكون من ستة أبعاد نفسية وقياسها وفقاً لمتغيري العمر والجنس، هذه الأبعاد تتمثل في قبول الذات ونمو الشخص والغرض من الحياة والتمكن من البيئة والاستقلال والقدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، طبقت هذه الدراسة على عينة من(٢٦٥) من البالغين التي تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥ إلى ٦٠ عاماً في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم مقياس ريف للرفاه النفسي كأداة للدراسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بأن النساء أعلى من الرجال قدرة في إقامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وفي المقابل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس والعمر في قبول الذات،كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق تبعاً للعمر والجنس في التمكن البيئي ونمو الشخصية.
كما أجرى كل من ديرك وداريو وريكويل وأماليو وبيرناردو (Dirk,Dario,Raquel,Amalio,&Bernardo,2008) دراسة هدفت إلى تقنين نموذج ريف ذو الستة أبعاد على البيئة الأسبانية، وإيجاد الفروق بين المجتمع الأسباني والكولومبي في أبعاد الرفاه النفسي، تكونت عينة الدراسة من(٩١٩) بالغاً من أسبانيا، و(٣٢٧)بالغاً من كولومبيا، واستخدم مقياس الرفاه النفسي لريف كأداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن بعض العبارات تم حذفها لعدم مناسبتها للمجتمع الأسباني مقارنة بالمجتمع الكولومبي، وأشارت النتائج أن أربعة من ستة عوامل متداخلة إلى حد كبير، كما تم استخراج ما يسمى بالنسخة المختصرة من مقياس ريف للرفاه النفسي.
أما في العالم العربي فيوجد عدد قليل من الدراسات التي تناولت موضوع الرفاه النفسي باعتبار أنه موضوع جديد لم يتم تناوله بالشكل الملحوظ في الدراسات العربية، استطاعت الباحثة أن تجد دراسات عربية قليلة حول هذا الموضوع ومنها دراسة آلاء

ديه(٢٠١٢) التي هدفت إلى تقنين مقياس الرفاه النفسي لكارول ريف على عينة من طلبة الجامعة الأردنية في عمان، وقد بلغت العينة المتاحة للدراسة(٤٨٥) طالبا وطالبة، علما بأن ثلث العينة ذكور بسبب طبيعة توزيعهم في الجامعة، واستخدم مقياس الرفاه النفسي لريف كأداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن المقياس المترجم للغة العربية يتصف بصدق الترجمة وصدق المحكمين، وتراوحت قيم الارتباط بينه وبين مقياس الرفاه الذاتي حوالي(٧٩.)، وبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي حوالي(٩٤.)، أما الثبات فقد بلغ عند إعادة الاختبار(٨٧.).

أداة الدراسة :

- مقياس الرفاه النفسي : ترجمة الباحثة

- خطوات ترجمة المقياس:

تمت ترجمة مقياس كارول ريف(Ryeff,1995) للرفاه النفسي إلى اللغة العربية، ثم تم عرض المقياس على مترجمين متخصصين في اللغة الإنجليزية لإجراء ترجمة عكسية(Back Translation) للنسخة العربية من المقياس؛ للتأكد من مدى ملائمة الترجمة، وأنها لم تخل بالمعنى الأصلي لبنود المقياس.

- وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأولية من(٥٢) بنداً موزعة على ستة أبعاد كالتالي:

١- بعد الحكم الذاتي ويعني الشعور بتقرير المصير(الاستقلالية) ويتضمن البنود(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩).
٢- بعد التمكن من البيئة ويعني القدرة على إدارة المرء لحياته والعالم المحيط به بفاعلية ويتضمن البنود(١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦).
٣- بعد نمو الشخصية ويعني الشعور باستمرار النمو والتطور كشخص ويتضمن البنود(١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤).
٤- بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين ويعني القدرة على امتلاك جودة العلاقات مع الآخرين ويتضمن البنود(٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣).
٥- بعد الهدف من الحياة ويعني الاعتقاد بأن حياة المرء هادفة وذات معنى ويتضمن البنود(٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢).
٦- بعد قبول الذات ويعني التقييمات الإيجابية عن الذات وحياة المرء الماضية ويتضمن البنود(٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢).

وقد قامت الباحثة بتحديد الاستجابات على كل بند وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، بحيث يجيب الفرد عن كل بند من خلال اختيار بديل واحد من البدائل وهي(تنطبق دائما – تنطبق غالبا- تنطبق أحيانا- تنطبق نادرا - لا تنطبق أبدا) وأعطيت لهذه البدائل الدرجات (١- ٢-٣- ٤-٥)، ويشير الرقم(٥) إلى درجة موافقة كاملة على مضمون

البند، وتنخفض درجة الموافقة كلما انخفض الرقم حيث يدل رقم(١) إلى الرفض الكامل لمضمون البند.

- طريقة تصحيح المقياس:

يتم تخصيص درجة تتراوح بين(١ - ٥) حسب اختيارات الفرد أمام كل بند، ويدل اختيار الفرد للبديل(٣) أمام كل بند على وجود درجة متوسطة من الرفاه النفسي، وإذا زادت الدرجة عن(٣) فهي في اتجاه زيادة مستوى الرفاه النفسي لدى الفرد، وإذا انخفضت الدرجة عن(٣) فهي في اتجاه انخفاض مستوى الرفاه النفسي لدى الفرد، ويستخدم الجمع في حساب الدرجة الكلية التي يحصل علبها المفحوص في المقياس والتي تتراوح بين(٥٢ـ٢٦٠) درجة، وإذا حصل الفرد على درجة تعادل(١٥٦) دل ذلك على وجود مستوى متوسط من الرفاه النفسي لدى الفرد، وإذا زادت الدرجة الكلية للفرد على هذا المقياس عن(١٥٦) فهذا يدل على وجود درجة مرتفعة من الرفاه النفسي لدى الفرد، وإذا انخفضت الدرجة الكلية للفرد على هذا المقياس عن (١٥٦) فهذا يدل على وجود درجة منخفضة من الرفاه النفسي لدى الفرد.

نتائج الدراسة :

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤل الدراسة الأول والذي ينص على " ما مقدار صدق وثبات مقياس الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟.

للإجابة على هذا التساؤل تم اتباع الخطوات التالية:

صدق مقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الرفاه النفسي باستخدام أدلة الصدق الآتية:

صدق المحكمين: للتأكد من صدق المحكمين لمقياس الرفاه النفسي قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) محكماً من المتخصصين في علم النفس ببعض الجامعات السعودية والمصرية كجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وكذلك من المتخصصين في علم النفس بالعيادات النفسية كمدينة الملك عبدالعزيز الطبية في الرياض، حيث تم تعريف المحكمين بأهداف الدراسة ومكونات المقياس، وطُلِب منهم التكرم بتحكيم المقياس وإبداء آرائهم في البنود التي يتضمنها المقياس ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة وخصائص العينة، ووضوح التعليمات، وقد أجمع المحكمون على صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية وملائمته للبيئة المحلية، كما قام بعضهم بإجراء بعض التعديلات على بنود المقياس، مثل بند(أميل للقلق حول ما يعتقده الآخرون حولي) تم تعديله إلى(إنني قلقة بخصوص ما يعتقده الآخرين حولي)، وبند(أميل إلى أن أتأثر بالناس فيما يتعلق بالآراء أو المسائل الكبيرة) تم تعديله إلى(لدي ميل للتأثر بالناس فيما يتعلق بالآراء أو القضايا الكبيرة)، وبند(تم الحفاظ على علاقات وثيقة صعبة ومحبطة بالنسبة لي) تم تعديله إلى(الحفاظ على علاقات وثيقة هو

أمر صعب ومحبط بالنسبة لي)، كما تم حذف بعض البنود، مثل: بند(هناك حقيقة لمقولة لا يمكنك تعليم الكلب الكبير حيلاً جديدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس تم حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس على عينة قوامها(٤٨٨) مصابة بالمرض المزمن بالطرق التالية:

صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس تم استخدام مايلي :

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي(صدق البناء أو التكوين) لمقياس الرفاه النفسي من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة وعددهم(٤٨٨) مريضة، وحساب معاملات ارتباط درجة كل بند من بنود البعد بالدرجة الكلية للبعد كما يوضح ذلك الجدول (٢):

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد الحكم الذاتي بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٢)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠،٥٢٠	٦	**٠،٥٦٥
٢	**٠،٤٠٢	٧	**٠،٤٩٣
٣	**٠،٤٢٠	٨	**٠،٥٨٢
٤	**٠،٤٩٥	٩	**٠،٥٨٥
٥	*٠،٢٩٥	-	-

** دال عند مستوى(٠،٠١)

* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٢) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) أو مستوى(٠،٠٥) مما يدل على صدق اتساق كل بند مع بعده.

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد التمكن من البيئة بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٣)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١٠	*٠,٣٣١	١٤	**٠,٤٩٠
١١	**٠,٥٢٠	١٥	**٠,٦٨٩
١٢	٠,٢٨٩	١٦	*٠,٣٤٩
١٣	**٠,٥٣٣	-	-

** دال عند مستوى(٠،٠١)
* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٣) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) أو مستوى(٠،٠٥) مما يدل على صدق اتساق كل بند مع بعده، فيما عدا البند رقم(١٢) والذي كان قيم معامل ارتباطه مع بعده غير دال إحصائياً عند مستوى(٠،٠٥) مما يدل على عدم صدق اتساقه مع بعده وبالتالي تم حذفه.

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد نمو الشخصية بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٤)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
١٧	**٠،٦٠٧	٢١	**٠،٦٧٧
١٨	٠،١٧٤	٢٢	٠،٠٤٨
١٩	**٠،٧٦١	٢٣	**٠،٧٤٩
٢٠	**٠،٤٠٩	٢٤	**٠،٦٠٧

** دال عند مستوى(٠،٠١)
* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٤) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١)، مما يدل على صدق اتساقه مع بعده فيما عدا البنود رقم (١٨ ، ٢٢) والتي كانت قيم معامل ارتباط كل بند مع بعده غير دال إحصائياً عند مستوى(٠،٠٥) مما يدل على عدم صدق اتساقه مع بعده وبالتالي تم حذفه.

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٥)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٢٥	٠،١٩٩	٢٩	٠،١٨١
		٣٠	٠،٢٥٠
٢٦	**٠،٥٦٩	٣١	**٠،٥٥٨
٢٧	**٠،٨٣٤	٣٢	**٠،٦٣٤
٢٨	**٠،٤٤٨	٣٣	**٠،٤٢٠

** دال عند مستوى(٠،٠١)
* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٥) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١)، مما يدل على صدق اتساقه مع بعده فيما عدا البنود رقم (٢٥ ، ٢٩، ٣٠) والتي كانت قيم معامل ارتباط كل بند مع بعده غير دال إحصائياً عند مستوى(٠،٠٥) مما يدل على عدم صدق اتساقه مع بعده وبالتالي تم حذفه.

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد الهدف من الحياة بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٦)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٣٤	*٠،٣٦٦	٣٨	**٠،٦٦٦
		٣٩	**٠،٧١٤
٣٥	٠،١٠٣	٤٠	*٠،٣٣٣
٣٦	**٠،٥٠٥	٤١	**٠،٥٩٨
٣٧	**٠،٥٩١	٤٢	**٠،٥٧٤

** دال عند مستوى(٠،٠١)

* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) أو مستوى(٠،٠٥) مما يدل على صدق اتساقه مع بعده، فيما عدا البند رقم (٣٥) والتي كانت قيم معامل ارتباطه غير دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)، مما يدل على عدم صدق اتساقه مع بعده وبالتالي تم حذفه.

معاملات ارتباط بيرسون لبنود بعد قبول الذات بالدرجة الكلية للبعد

الجدول رقم (٧)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد
٤٣	**٠،٨٠٤	٤٧	**٠،٥٢٣
		٤٨	٠،٢٨٣
٤٤	**٠،٧٧٧	٤٩	**٠،٥٤٨
٤٥	٠،٢٥٧	٥٠	**٠،٥٦٧
٤٦	**٠،٤٥٩	٥١	**٠،٦٢٩
		٥٢	** ٠,٣٠٧

** دال عند مستوى (٠،٠١)　　　* دال عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٧) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع بعده موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١)، مما يدل على صدق اتساقه مع بعده، فيما عدا البنود رقم(٤٥ ، ٤٨) والتي كانت قيم معامل ارتباط كل بند مع بعده غير دال إحصائياً عند مستوى(٠،٠٥) مما يدل على عدم صدق اتساقه مع بعده وبالتالي تم حذف هذه البنود.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس ككل حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول رقم(٨):

معاملات ارتباط بيرسون لبنود مقياس الرفاه النفسي بالدرجة الكلية للمقياس

الجدول رقم (٨)

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	*٠،٣٥١	٢٧	**٠،٥٠٩
٢	*٠،٣٠٧	٢٨	٠،٢٨٠
٣	**٠،٤٤٨	٢٩	٠،١٣٧
٤	*٠،٣٢٧	٣٠	٠،١٨٠
٥	٠،١٦٣	٣١	**٠،٤٨١
٦	**٠،٣٩٢	٣٢	**٠،٥٥٣
٧	**٠،٥٠٥	٣٣	*٠،٣٢٧
٨	*٠،٣٣٠	٣٤	٠،٢٤٥
٩	**٠،٣٩٤	٣٥	٠،٠١٠
١٠	٠،٠٤٧	٣٦	**٠،٥٣٣
١١	٠،٢٦٥	٣٧	**٠،٥١٤
١٢	٠،١٠٤	٣٨	**٠،٥٤٣
١٣	٠،٢٢٨	٣٩	**٠،٤٠٧
١٤	**٠،٤٨٣	٤٠	٠،١٥٣
١٥	٠،١٨٤	٤١	**٠،٥٢٩
١٦	*٠،٣٦٨	٤٢	**٠،٤٢٣
١٧	**٠،٤٩١	٤٣	**٠،٣٩٦
١٨	٠،٢٦٣	٤٤	٠،٢٦١
١٩	**٠،٥١٤	٤٥	**٠،٥٨٧
٢٠	*٠،٣٧٣	٤٦	**٠،٤٥٨
٢١	*٠،٣٦٦	٤٧	**٠،٥٨٧
٢٢	٠,١٤٢	٤٨	**٠،٤٥٨
٢٣	**٠،٤٨٤	٤٩	٠،٢٦٠

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٤	**٠،٤١٠	٥٠	٠،٢١١
٢٥	٠،١٤٤	٥١	**٠،٣٠٧
٢٦	**٠،٣٩٩	٥٢	** ٠,٣٠٧

* دال عند مستوى(٠،٠١)
* دال عند مستوى(٠،٠٥)

يتضح من الجدول رقم(٨) أن قيم معامل ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمقياس موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) أو مستوى(٠،٠٥) مما يدل على صدق اتساقه مع المقياس فيما عدا البنود رقم(٥ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٤٠، ٤٤، ٤٩، ٥٠) والتي كانت قيم معامل ارتباط كل بند مع المقياس غير دال إحصائياً عند مستوى(٠،٠٥)، مما يدل على عدم صدق اتساق هذه البنود مع المقياس وبالتالي تم حذف هذه البنود.

كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لأبعاد المقياس، بحيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كما يوضح ذلك الجدول (٩):

معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الرفاه النفسي بالدرجة الكلية للمقياس

الجدول رقم (٩)

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١- الحكم الذاتي	**٠،٧٦٧	٤- العلاقات الإيجابية مع الآخرين	**٠،٧٢٥
٢- التمكن من البيئة	**٠،٥٣٤	٥- الهدف من الحياة	**٠،٧٧٤
٣- نمو الشخصية	**٠،٧٤٥	٦- قبول الذات	**٠،٧٣٤

** دال عند مستوى(٠،٠١)

يتضح من الجدول رقم(٩) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى(٠،٠١) مما يدل على صدق اتساقها مع المقياس.

وبذلك أصبح مقياس الرفاه النفسي في صورته النهائية يتكون من ٣٠ بنداً كما في الجدول رقم (١٠):

معاملات الارتباط لبنود مقياس الرفاه النفسي بصورته النهائية

جدول رقم (١٠)

رقم البند	البند	معامل الارتباط
١	لاتتأثر قراراتي عادة بما يفعله الآخرون.	*٠،٣٥١
٢	لدي ثقة في وجهات النظر الخاصة بي، حتى لو كانت تختلف عن وجهات نظر الآخرين.	*٠،٣٠٧
٣	إنني قلقة بخصوص ما يعتقده الآخرين حولي.	**٠،٤٤٨
٤	أغير رأيي حول القرارات التي لا تتوافق مع آراء أصدقائي أو أهلي أو زملائي.	*٠،٣٢٧
٥	أن أكون سعيدة مع نفسي هو أكثر أهمية بالنسبة لي من موافقة الآخرين على أفعالي.	**٠،٣٩٢
٦	أجد صعوبة في التعبير عن آرائي المتعلقة بالأمور الجدلية.	**٠،٥٠٥
٧	لدي ميل للتأثر بالناس فيما يتعلق بالآراء أو والقضايا الكبيرة	*٠،٣٣٠
٨	لا أخشى التعبير عن آرائي، حتى عندما تكون هناك آراء معارضة من معظم الناس.	**٠،٣٩٤
٩	أنا أقوم بعمل جيد في رعاية شؤوني المالية والشخصية.	**٠،٤٨٣
١٠	تحصل مطالب الحياة اليومية بسهولة .	*٠،٣٦٨
١١	لست مهتمة بالأنشطة التي من شأنها توسيع آفاقي.	**٠،٤٩١
١٢	أعتقد أنني لم أتحسن كثيرا كشخص على مدى السنوات.	**٠،٥١٤
١٣	أعتقد أنه من المهم أن تحدد الخبرات الجديدة هي التي تتحدى كيف أفكر في نفسي والعالم.	*٠،٣٧٣
١٤	أنا لا أستمتع بالمواقف الجديدة التي تتطلب مني أن أغير الطرق المألوفة القديمة للقيام بالمهام.	*٠،٣٦٦
١٥	تخليت عن محاولة إدخال تحسينات كبيرة أو تغيرات في حياتي منذ فترة طويلة.	**٠،٤٨٤
١٦	ليس لدي الكثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أرغب في الحديث.	**٠،٤١٠
١٧	أشعر بالوحدة لأن لدي عدد قليل من الأصدقاء المقربين الذين أتبادل مخاوفي معهم أو يشاطرونني مخاوفي وهمومي.	**٠،٣٩٩
١٨	يبدو لي أن معظم الناس الآخرين لديهم أصدقاء أكثر مما لدي.	**٠،٤٨١
١٩	الحفاظ على علاقات وثيقة هو أمر صعب ومحبط بالنسبة لي.	**٠،٥٥٣
٢٠	لم أطور العديد من العلاقات الحميمة التي تتسم بالثقة مع الآخرين.	*٠،٣٢٧
٢١	أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على جعلها واقعا.	**٠،٥٣٣

رقم البند	البند	معامل الارتباط
٢٢	أميل إلى التركيز على الحاضر، لأن المستقبل يقودني دائما إلى المشاكل.	**٠،٥١٤
٢٣	ليس لدي شعور بالسعي إلى تحقيق هدف في الحياة.	**٠،٥٤٣
٢٤	أشعر كما لو كنت قد فعلت كل ما يجب القيام به في الحياة.	**٠،٤٠٧
٢٥	اعتدت على وضع أهداف لنفسي، ولكن الذي يبدو الآن وكأنها مضيعة للوقت.	**٠،٥٢٩
٢٦	أعيش حياة يوم واحد في وقت واحد ولا يشغلني التفكير في المستقبل.	**٠،٤٢٣
٢٧	أنا أحب معظم جوانب شخصيتي.	**٠،٣٩٦
٢٨	ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكن أشعر أنني عملت جيداً للحصول على الأفضل.	**٠،٤٥٨
٢٩	بصفة عامة ، لا أريد تغيير الماضي بنجاحاته وإخفاقاته.	**٠،٥٨٧
٣٠	أشعر بأنني حصلت على الكثير من فرص الحياة.	**٠،٣٠٧

** دال عند مستوى(٠،٠١)

*دال عند مستوى(٠،٠٥)

ثبات المقياس :

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الرفاه النفسي على أفراد العينة وعددهم(٤٨٨) مريضة، وقامت بحساب قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته(٨٦.) وهو قيمة مرتفعة، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

جدول رقم (١١)

المقياس	أبعاد المقياس	عدد البنود	ثبات البعد أو المقياس
مقياس الرفاه النفسي	التحكم الذاتي	٩	٠،٥٨٠٢
	التمكن من البيئة	٧	٠،٤٣٣٢
	نمو الشخصية	٧	٠،٥٤٠٢
	العلاقات الإيجابية	٩	٠،٦٢٨٣
	الهدف من الحياة	٩	٠،٥٨٢٢
	قبول الذات	١٠	٠،٦٨٦٢
	الدرجة الكلية	**٥٢**	**٠،٨٦١٤**

يتضح من الجدول رقم(١١) أن معامل الثبات العام للمقياس عالٍ، حيث بلغ(٠،٨٦) لمقياس الرفاه النفسي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة على تساؤل الدراسة الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص تساؤل الدراسة على: " ما مستوى الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية؟".

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض حول مستوى الرفاه النفسي، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم(١٢):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة حول مستوى الرفاه النفسي مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٢)

م	الرتبة	أبعاد الرفاه النفسي	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٦	١	قبول الذات	3.8410	.76082	مرتفع
٢	٢	التمكن من البيئة	3.7469	.79267	مرتفع
٣	٣	نمو الشخصية	3.6918	.67852	مرتفع
١	٤	الحكم الذاتي	3.6739	.79949	مرتفع
٤	٥	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	3.6168	.66162	مرتفع
٥	٦	الهدف من الحياة	3.3904	.70676	مرتفع
		الكلــــي	٣،٦٣٣	.64947	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(١٢) أنّ المتوسّط العام لمستوى الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض بلغ(٣،٦) وهذا يعني أنّ مستوى الرفاه النفسي لديهن مرتفع، وبتحليل أبعاد مستوى الرفاه النفسي يتّضح أنّ بعد قبول الذات احتل المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره(٣،٨)، يليه بعد التمكن من البيئة بمتوسّط حسابي بلغ(٣،٧)، بينما بعد الهدف من الحياة جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره(٣،٤).

ويمكن تفسير نتيجة تساؤل الدراسة فيما يخص مستوى الرفاه النفسي في ضوء نموذج كارول ريف بأن غالبية أفراد عينة الدراسة يتمتعن بمستوى جيد من قبول الذات،

بينما ظهر الهدف من الحياة في المرتبة الأخيرة، وبأن الهدف من الحياة يرتبط بقدرة الأفراد على النمو والتطور، وأن أفراد عينة الدراسة بحاجة إلى وضوح الرؤية في تحديد الهدف من الحياة، وقد يكون سبب إصابتهم بالمرض المزمن أدى إلى عرقلة وضع الهدف من الحياة والعمل على تحقيقة، وذلك بسبب عدم معرفة مآل المرض المزمن.

كما قامت الباحثة بتحليل بنود كلّ بعد من أبعاد الرفاه النفسي ، وذلك على النحو الآتي:

١. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الحكم الذاتي، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى الحكم الذاتي كما في الجدول رقم(١٣):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الحكم الذاتي مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٣)

م	الرتبة	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
١	١	لا تتأثر قراراتي عادة بما يفعله الآخرون.	4.02	2.096	مرتفع
٨	٢	لا أخشى التعبير عن آرائي، حتى عندما تكون هناك آراء معارضة من معظم الناس.	3.94	1.070	مرتفع
٢	٣	لدي ثقة في وجهات النظر الخاصة بي، حتى لو كانت تختلف عن وجهات نظر الآخرين.	3.83	2.898	مرتفع
٧	٤	لدي ميل للتأثر بالناس فيما يتعلق بالآراء أو والقضايا الكبيرة	3.61	1.195	مرتفع
٤	٥	أغير رأيي حول القرارات التي لا تتوافق مع آراء أصدقائي أو أهلي أو زملائي.	3.53	1.262	مرتفع
٥	٦	أن أكون سعيدة مع نفسي هو أكثر أهمية بالنسبة لي من موافقة الآخرين على أفعالي.	3.53	1.244	مرتفع
٦	٧	أجد صعوبة في التعبير عن آرائي المتعلقة بالأمور الجدلية.	3.25	1.216	مرتفع
٣	٨	إنني قلقة بخصوص ما يعتقده الآخرين حولي.	3.25	1.271	مرتفع
		الكلـــي	3.6739	.79949	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(١٣) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الحكم الذاتي جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٧)، وانحراف معياري (٧٩, ٠) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى الحكم الذاتي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض.

كما يتضح أن هناك تجانساً في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الحكم الذاتي، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود(٣،٣ ـ٤،٠٢)، مما يدل على أنها في اتجاه زيادة مستوى الحكم الذاتي حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند " لا تتأثر قراراتي عادة بما يفعله الآخرون " جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٤،٠٢)، يليه بند" لا أخشى التعبير عن آرائي، حتى عندما تكون هناك آراء معارضة من معظم الناس " بمتوسّط حسابي(٣،٩)، بينمَا بند" إنني قلقة بخصوص ما يعتقده الآخرين حولي" جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٣،٣).

ويمكن تفسير نتيجة بعد الحكم الذاتي في ضوء نظرية آلبورت إلى أن درجة الاستقلالية لدى أفراد عينة الدراسة كانت في المستوى الجيد، كما تشير النتيجة إلى أن أفراد العينة لديهم القدرة على التفرد ووجود العديد من السمات التي تتميز بشيء من الثبات والخصوصية(Ryff,1995).

٢. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد التمكن من البيئة، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى التمكن من البيئة كما في الجدول رقم(١٤):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد التمكن من البيئة مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٤)

م	الرتبة	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٩	١	أنا أقوم بعمل جيد في رعاية شؤوني المالية والشخصية.	3.88	1.109	مرتفع
١٠	٢	تحصل مطالب الحياة اليومية بسهولة .	3.42	1.292	مرتفع
		الكلـــي	3.7469	.79267	مرتفع

يتضح من الجدول رقم(١٤) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد التمكن من البيئة جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٧)، وانحراف معياري(٧٩, ٠) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى التمكن البيئي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض.

كما يتضح أن هناك تجانساً في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد التمكن من البيئة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود(٣،٤ -٣،٩)، مما يدل على أنها في اتجاه زيادة مستوى التمكن من البيئة حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند" أنا أقوم بعمل جيد في رعاية شؤوني المالية والشخصية " جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٤،٩)، بينمَا بند" تحصل مطالب الحياة اليومية بسهولة " جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٣،٤).

ويمكن تفسير نتيجة بعد التمكن من البيئة في ضوء نظرية الجشتالت وما أشار إليه كوهلر إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم القدرة على إدارة جوانب حياتهم بأسلوب يعكس وعيهم بمتطلبات البيئة، كما تشير النتيجة بأن أفراد العينة لديهم تفاعل مستمر مع البيئة، والعمل على تحقيق الاتزان مع مطالب البيئة ليقوموا بإشباع حاجاتهم التي تمثل الجوانب الإيجابية للطاقة الإيجابية.

٣. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد نمو الشخصية، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى نمو الشخصية كما في الجدول رقم(١٥):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد نمو الشخصية مرتبة تنازلياً جدول رقم (١٥)

م	الرتبة	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
١٣	١	أعتقد أنه من المهم أن تكون الخبرات الجديدة هي التي تحدد كيف أفكر في نفسي والعالم.	3.42	1.198	مرتفع
١٢	٢	أعتقد أنني لم أتحسن كثيرا كشخص على مدى السنوات	3.18	1.357	مرتفع
١٤	٣	أنا لا أستمتع بالمواقف الجديدة التي تتطلب مني أن أغير الطرق المألوفة القديمة للقيام بالمهام.	3.14	1.321	مرتفع

١٥	٤	تخليت عن محاولة إدخال تحسينات كبيرة أو تغيرات في حياتي منذ فترة طويلة.	2.97	1.496	مرتفع
١١	٥	لست مهتمة بالأنشطة التي من شأنها توسيع آفاقي.	2.95	1.407	مرتفع
		الكلـــــي	3.6918	.67852	**مرتفع**

يتضح من الجدول رقم(١٥) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد نمو الشخصية جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٧)، وانحراف معياري(٦٧, ٠) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى نمو الشخصية لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض.

كما لاحظت الباحثة عدم وجود تجانس في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد نمو الشخصية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود مابين(٢،٩ -٣،٤)، مما يدل على أن بعض هذه البنود تشير إلى تقدير مرتفع، بينما تشير البيانات الأخرى إلى تقدير منخفض نحو نمو الشخصية حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند" أعتقد أنه من المهم أن تكون الخبرات الجديدة هي التي تحدد كيف أفكر في نفسي والعالم" جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٣،٤)، ويليه بند" أعتقد أنني لم أتحسن كثيرا كشخص على مدى السنوات" بمتوسط حسابي (٣،١)، بينمَا بند" لست مهتمة بالأنشطة التي من شأنها توسيع آفاقي " جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٢،٩).

ويمكن تفسير نتيجة بعد نمو الشخصية في ضوء نظرية آريكسون إلى أن هناك تذبذباً لدى أفراد عينة الدراسة حول القدرة على النمو والتطور والجانب الارتقائي الإيجابي في الحياة عامة، كما تشير هذه النتيجة أن أدوار كل مرحلة من مراحل النمو قد لايفي أفراد العينة بمتطلباتها، مما يعيق نمو الفرد في جميع الجوانب ومنها الجانب الصحي والنفسي، ويكون عرضة للإصابة بالمرض المزمن(Ryff,1995).

٤. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى العلاقات الإيجابية مع الآخرين كما في الجدول رقم (١٦):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٦)

م	الرتبة	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٢٠	١	لم أطور العديد من العلاقات الحميمة التي تتسم بالثقة مع الآخرين.	3.42	1.390	مرتفع
١٨	٢	يبدو لي أن معظم الناس الآخرين لديهم أصدقاء أكثر ممالدي.	3.07	1.532	مرتفع
١٩	٣	الحفاظ على علاقات وثيقة هو أمر صعب ومحبط بالنسبة لي.	3.04	1.509	مرتفع
١٧	٤	أشعر بالوحدة لأن لدي عدد قليل من الأصدقاء المقربين الذين أتبادل مخاوفي معهم أو يشاطرونني مخاوفي وهمومي.	3.03	1.580	مرتفع
١٦	٥	ليس لدي الكثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أرغب في الحديث.	2.94	1.585	متوسط
		الكلـــي	3.6168	.66162	**مرتفع**

يتضح من الجدول رقم(١٦) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٦)، وانحراف معياري(٠,٦٦) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى العلاقات الإيجابية مع الآخرين لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض.

كما يتضح أن هناك عدم تجانس في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود(٢،٩ ـ٣،٤)، مما يدل على أن بعض هذه البنود تشير إلى تقدير مرتفع والبعض الآخر يشير إلى تقدير منخفض نحو العلاقات الإيجابية مع الآخرين حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند" لم أطور العديد من العلاقات الحميمة التي تتسم بالثقة مع الآخرين " جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٣،٤)، بينمَا بند" ليس لدي الكثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أرغب في الحديث" جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٢،٩).

ويمكن تفسير نتيجة بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين في ضوء ما ذكره آيزنك حول الانبساطية والعصابية، فالشخص المنبسط لدى آيزنك هو من يميل إلى تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين ويشعر بالراحة مع الآخرين ويكون اجتماعي بطبعه، أما

الشخص العصابي فهو العكس من ذلك، وهذا قد يفسر بأن أفراد عينة الدراسة كانوا مزيجاً ما بين الانبساطية والعصابية، وأن هناك تذبذباً في القدرة على تكوين علاقات مرضية مع الآخرين(Ryff,1995).

٥. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الهدف من الحياة، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى الهدف من الحياة كما في الجدول رقم(١٧):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الهدف من الحياة مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٧)

م	الرتبة	البنود	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٢١	١	أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على جعلها واقعا.	3.62	1.245	مرتفع
٢٦	٢	أعيش حياة يوم واحد في وقت واحد ولا يشغلني التفكير في المستقبل.	3.41	1.393	مرتفع
٢٢	٣	أميل إلى التركيز على الحاضر، لأن المستقبل يقودني دائما إلى المشاكل.	3.10	1.438	مرتفع
٢٥	٤	اعتدت على وضع أهداف لنفسي، ولكن الذي يبدو الآن وكأنها مضيعة للوقت.	3.02	1.477	مرتفع
٢٤	٥	أشعر كما لو كنت قد فعلت كل ما يجب القيام به في الحياة.	3.02	1.420	مرتفع
٢٣	٦	ليس لدي شعور بالسعي إلى تحقيق هدف في الحياة.	2.94	1.467	متوسط
		الكلـــي	3.3904	.70676	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٧) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الهدف من الحياة جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٤)، وانحراف معياري(٠,٧٠) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى الهدف من الحياة لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية في مدينة الرياض.

كما لاحظت الباحثة أن هناك عدم تجانس في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد الهدف من الحياة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود(٢،٩ - ٣،٦)، مما يدل على أن بعض هذه البنود تشير إلى تقدير مرتفع والبعض الآخر يشير إلى تقدير منخفض نحو الهدف من الحياة حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند" أستمتع بوضع خطط للمستقبل والعمل على جعلها واقعا " جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٣،٦)، ويليه بند " أعيش حياة يوم واحد في وقت واحد ولا يشغلني التفكير في المستقبل" بمتوسط حسابي(٣،٤)، بينمَا بند" ليس لدي شعور بالسعي إلى تحقيق هدف في الحياة" جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٢،٩).

ويمكن تفسير نتيجة بعد الهدف من الحياة في ضوء ما ذكره ماسلو، بأن أفراد عينة الدراسة ظهر لديهم التفاوت في القدرة على وضع هدف معين واستخدام كل قدراتهم ومواهبهم وتنميتها إلى أقصى قدر ممكن للوصول إلى تحقيق الهدف، وقد تكون إصابة أفراد عينة الدراسة بالمرض المزمن عائقاً يقف خلف عدم وضوح الرؤية في وضع الهدف من الحياة(Ryff,1995).

٦. إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد قبول الذات، ومعرفة مستوى هذا البعد لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض:

استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة من الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية حول مستوى قبول الذات كما في الجدول رقم(١٨):

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد قبول الذات مرتبة تنازلياً جدول رقم(١٨)

م	الرتبة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
٢٧	١	أنا أحب معظم جوانب شخصيتي.	4.06	1.051	مرتفع
٢٨	٢	بشكل عام، أنا على ثقة بإيجابية نفسي.	4.04	1.113	مرتفع
٣١	٣	أشعر بأنني حصلت على الكثير من فرص الحياة.	3.81	1.286	مرتفع
٢٩	٤	ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكن أشعر أنني عملت جيداً للحصول على الأفضل.	3.69	1.320	مرتفع
٣٠	٥	بصفة عامة ، لا أريد تغيير الماضي بنجاحاته وإخفاقاته.	3.61	1.324	مرتفع
		الكلـــي	3.8410	.76082	**مرتفع**

يتضح من الجدول رقم (١٨) بأن إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد قبول الذات جاءت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣،٩)، وانحراف معياري(٠,٧٦) وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى قبول الذات لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية بمدينة الرياض.

كما يتضح أن هناك تجانساً في إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة ببعد قبول الذات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع البنود(٣،٦ -٤،١)، وهي تشير إلى تقدير مرتفع لمستوى قبول الذات لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة في المستشفيات الحكومية في مدينة الرياض حسب فئات المقياس الخماسي.

وتبين أنّ بند" أنا أحب معظم جوانب شخصيتي " جاء في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي(٤،١)، ويليه بند" بشكل عام، أنا على ثقة بإيجابية نفسي" بمتوسّط حسابي (٤،٠)، بينمَا بند" بصفة عامة ، لا أريد تغيير الماضي بنجاحاته وإخفاقاته" جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسّط(٣،٦).

ويمكن تفسير نتيجة بعد قبول الذات في ضوء ما ذكره روجرز بأن أفراد عينة الدراسة لديهم القدرة على التصرف بشكل متكامل وجيد ولديهم مشاعر وأفكار والتي هي لب قيمة حياتهم التي يمارسونها من الداخل(Ryff,1995).

وفي النهاية يتضح من خلال نتائج البحث بأن مقياس الرفاه النفسي لدى عينة الإناث المصابات بأمراض مزمنة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من خلال مستوى جيد من الصدق والثبات مما يجعله قابل للتطبيق على البيئة المحلية والاستخدام لأغراض البحث العلمي.

المراجع:

آل سليمان، نوف علي (٢٠٠٧)، **العوامل الغذائية والصحية المرتبطة بالإصابة بالأمراض المزمنة لدى السيدات السعوديات في مدينة جدة**، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

خروب، فتون (٢٠١٦)، **الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد (١).

ديه، آلاء عبد الجبار (٢٠١٢)، **استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس كارول ريف للرفاه النفسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

Andrews, F. M. (1991). Stability and Change in Levels and Structure of Subjective well-being. **Social Indicators Research**, 25, 1-30.

Carmelo Vazquez , gonzalo hervas , Juan Jose Rahona , Diego Gomez.(2009). Psychological Well-being and Health. Contributions of Positive Psychology. Anuario de Psicologia Clinica Y De La Salud , **Annuary of Clinical and Health Psychology**; 5: 15-27.

Carol, D. Ryff, & Corey, M. (1995). **The Structure of Psychological Well-Being Revisited.** Journal of Personality and Social Psychology 1995 ; Vol. 69, No. 4,719-727.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 542-575.

Dirk Van Dierendonck, Dario Dı´az Raquel, Rodrı´guez-Carvajal Amalio Blanco, Bernardo Moreno-Jime´nez.(2008). **Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being,A Spanish Exploration**. Soc Indic Res 87:473–479.

Kristen W. Springer, Robert M. Hauser.(2006). **An Assessment of the Construct Validity of RyV's Scales of Psychological Well-Being**: Method, mode, and measurement eVects. Social Science Research 35 ; 1080–1102.

Ryff, C.,& Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological **Well-being, Journal of Happiness Studies**, 9, 13-39.

Kreitler, S., Peleg, D., & Ehrenfeld, M.(2007). Stress, **Self-Efficacy and Quality of life in Cancer Patients**. Psycho-Oncology, 16, 329-341.

McKenna M , & Collins J. (2010). Current Issues and Challenges in Chronic Disease Control. In: **Remington PL, Brownson R, Wegner MV (eds). Chronic Disease Epidemiology and Control**, 3rd Edition. American Public Health ; In Personality. 43 , 374–385.

Negovan, V.(2010). Dimensions of Students` Psychological Well-Being and Their Measurement: Validation of A Students` Psychological well-being Inventory ,Europe`Journal of Psychology, 2, 85–104.

Richard M. Ryan. Edward L. Deci.(2001). on Happiness and Human Potentials: **A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. Rev. Psychol**. 52:141–66.

Ryff, C. D. (1989). **Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of Psychological well-being**. Journal of Personality & Social Psychology, 57(6) ; 1069-1081.

Ryff, C.,& Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological **Well-being, Journal of Happiness Studies**, 9, 13-39.

Ryff, Carol.(1995). Current Directions in Psychological Science, Vol. 4, No. 4 Aug; pp. 99-104.

http://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm.

خريطة المفاهيم كإستراتيجية حديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية

(تقديم نموذج درس في مادة التربية الإسلامية وفق استراتيجية خريطة المفاهيم)

إعداد

د/ صباح ساعد د/ وسيلة بن عامر أ/ نورة مزوزي

مخبر المسألة التربوية في الجزائر جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر

استلام البحث : ٢٧/ ٠٩ /٢٠١٨ **قبول النشر** : ١٠ / ١٠ / ٢٠١٨

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التّعرف على استراتيجية خريطة المفاهيم واستخدامها في تدريس مادة التربية الإسلامية ، ومن ثم تقديم نموذج درس وفق هذه الاستراتيجية، لما لهذه الأخيرة من الدّور الفعّال في تنظيم المعلومات في البنية المعرفيّة للمتعلّم؛ من خلال ربطها ودمجها بالمعلومات القديمة، ليتحقّق بذلك التّعلم ذو المعنى. وعليه جاء هذا البحث ليسلّط الضّوء على هذه الاستراتيجيّة التّدريسيّة من خلال التّعرف على مفهوم خريطة المفاهيم ومكوّناتها،وكذا خطوات ومعايير بنائها، ثم تقديم نموذج خطوات إعداد درس في مادة التربية الإسلاميّة باستخدام استراتيجيّة خريطة المفاهيم.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيّة، خرائط المفاهيم، التّربية الإسلاميّة.

Abstract :

The present research aims at identifying the strategy of the concept map and its use in teaching the islamic education, and then presenting a model of a lesson proposed according to this strategy. The latter has an effective role in organizing the information in the cognitive structure of the learner by linking and merging told information meaningful learning, and this current research came to highlight this strategy teaching by identifying:

Concept map

- Concept map components - Steps of the concept map.

Key words : the strategy ,the concept map, the islamic education.

مقدمة:

يعتمد نجاح العمليّة التّعليميّة على عدة عناصر أهمها طريقة التّدريس التّي يختارها المعلم ويعتمدها في عملية التّدريس، خاصة إذا تعلّق الأمر بمادة تتسم بالتّجريد، كمادة التّربية الإسلامية التّي يجدها التّلاميذ صعبة في ضوء الخصائص الدّالة عليها وعدم قدرتهم على تكوين بنى مفاهيميّة متكاملة للمفاهيم التّي يدرسونها **(كريشان وأبو تابة،٢٠١٠، ص٨)** .إذ أنّ الطّرق التقليديّة تحول دون إيصال محتواها إلى التّلاميذ بشكل يضمن تحقيق الأهداف والغاية المرجوّة من تدريسها، لذا يجب على المعلم أن يبحث عن الطريقة التّدريسيّة التّي تساعده في عرض مفاهيم هذه المادّة، وتساعد التّلاميذ من فهمها واستيعابها وتمثّلها في أذهانهم، فبالإستراتيجية التدريسية المناسبة يتحول المحتوى الدّراسي للمادة إلى تصوّرات عقليّة وتصبح العمليّة استقصاء بنّاء؛ بدلًا من أن تكون تلقيّا سلبيّا.

وتعد استراتيجيّة خريطة المفاهيم من الاستراتيجيّات الحديثة في التّدريس؛ التّي تساعد في فهم واكتساب المفاهيم وتنظيمها في البنية المعرفيّة للتّلاميذ بشكل يحقّق التّعلم ذي المعنى.فهيعبارة عن مخطّط مفاهيمي تنتظم فيه المفاهيم؛ وتترتّب في تسلسل هرمي يحتلّ فيه المفهوم العام قمّة الهرم؛ ثم تتدرج المفاهيم الأقل عموميّة وتجريدا لتنتهي بالمفاهيم الأكثر خصوصيّة ووضوحا، وهي بذلك تهدف إلى توليد المعاني في مواد التّعلم.ومن هنا جاء البحث الحالي ليسلّط الضّوء على استراتيجيةخريطة المفاهيم كإستراتيجية حديثة في تدريس مادة التربية الإسلامية؛ مع تقديم نموذج درس وفق هذه الاستراتيجية.

١- مشكلة البحث:

إنّ من غايات التّربية - التّي تسعى المجتمعات المسلمة إلى تحقيقها- إعداد الفرد المسلم الصّالح يحمل من القيم والأخلاق ما يُشعره بالانتماء إلى دينه ووطنه، وذلك من خلال ترسيخ مبادئ الدّين الإسلامي في نفوس الناشئة، لذلك يجتهد القائمين على العمليّة التّربوية والتّعليميّة في إعداد منهاج تعليمي متكامل في مواده الدّراسيّة ومحتوياتها وطرق تدريسها. وتعدّ مادة التّربية الإسلاميّة من المواد الدّراسيّة المهمّة التذي تسهم وبشكل كبير وأساسي في توجّه سلوك الأفراد وتحقيق صلاحهم وانتمائهم إلى وطنهم.إذ ترتكز على القرآن الكريم والسّنة النّبويّة الشّريفة كمصدرين أساسين للتربية."فالحاجة إلى التّربية الإسلاميّة تنبع من كونها منهاج إلاهي وشريعة إسلاميّة تُكسب الناشئة السّمات والقيم والعادات السّليمة؛ وتحوّله من مجرد كائن حي إلى إنسان مفكر ومبدع".
(بن عفيف، ٢٠٠٦، ص ١٨) فمادّة التّربية الإسلاميّة مبنية في محتواها على نظام ومنهاج تربوي متكامل ومنسجم مع الطّبيعة النّفسيّة والعقليّة والاجتماعيّة للفرد؛ يحقق له الصّحة النّفسيّة والجسديّة والفلاح في دنياه وآخرته.

و"تعرف مادة التربية الإسلامية جملة من التّحديات تعيق تحقيق مقاصدها وأهدافها، حيث لا تزال المناهج المعتمدة في تدريسها؛ تنزع إلى التّقليد وعدم التجديد".(**الصمدي، ٢٠١٤، ص ٧**) خاصّة في طرق تدريسها، كما أشارت في ذلك بعض الدّراسات كدراسة (**المعجل وميغا، ٢٠١٦**)*، فالطرق التّقليدية المعتمدة في تدريس مادة التّربية الإسلاميّة تحول دونوصولالمحتوى إلى التلاميذ بشكل يسهم في تحقيق الأهداف والغاية من تدريسها.فهي مادة تتفرد بخصوصيّة معرفيّة مجردة في مفاهيمها، ممّا يجعلها مختلفة عن المواد الأخرى.فالمفاهيم التّي تتضمّنها هذه المادة، تشتمل على أحكام تنظم علاقة الفرد بربّه وبالنّاس، كما أنّها تُشكّل لديه الشّخصيّة السويّة القادرة على تحمّل المسؤوليّة تجاه نفسه ومجتمعه. ويتطلّب تعلّم واكتساب هذه المفاهيم طرقًا تدريسيّة تمكّن التّلميذ من الانتقال التّدريجي مع المفهوم من حالة الشّمولية والغموض؛ إلى حالة الوضوح والمعنى، فيصبح بذلك اكتساب المفاهيم المجردة ممكنا وميسرا" (**ساعد ومزوزي، ٢٠١٧**). وتعد استراتيجية خريطة المفاهيم من الاستراتيجيات التّدريسية الحديثة التّي تساعد في اكتساب المفاهيم وتحقيق التّعلم ذو المعنى لدى التّلاميذ.إذ"تعد المفاهيم بمثابة القاعدة الأساسيّة للتّعليم الأكثر نجاحا، فهي تسهم في تنظيم الخبرة العقليّة وترابطها، كما تعمل على تيسير اختيار محتوى المنهج، وجعل انتقال أثر التعلم أكثر فائدة في الحياة العامة،(**أبو لبن٢٠١٨**)من خلال ارتباط المفاهيم ببعضها البعض وفق علاقات محددة وبنية هرمية توافق البنية المعرفيّة للتّلاميذ. فهي "عبارة عن أشكال تخطيطيّة تربط المفاهيم ببعضها البعض في تسلسل هرمي تتدرج فيه من العام إلى الخاص"(**أبو عاذرة، ٢٠١٢، ص ٢٣٥**) ولقد أثبتت معظم الدّراسات أنّ التّدريس باستراتيجية خريطة المفاهيم له الأثر الايجابي في اكتساب مفاهيم مادّة التّربية الإسلاميّة كدراسة **ساعد ومزوزي** (٢٠١٧) ودراسة **الجلاد**(٢٠٠٦). وبناء عليه يتناول البحث الحالياستراتيجية خريطة المفاهيم تناولا نظريّا، وبناء عليه محاولة تقديم نموذج درس لمادة التربية الإسلامية وفقالمبادئ والأسس التّي تقوم عليها هذهالإستراتيجيّة.

٢- أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى:-

- التأصيل النظري لاستراتيجية خريطة المفاهيم من حيث المفهوم والمكوّنات وخطوات ومعايير البناء.

* - دراسة **المعجل وميغا** (٢٠١٦) والتي هدفت الى التعرف على مشكلات تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمدارس الإسلامية في مالي من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستكشافي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث طبق عليهم أداة واحدة تمثلت في استبيان، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات في تدريس مادة التربية الإسلامية متعلقة بطرق التدريس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار وأساليب التقويم ومحتوى المادة .

- تقديم نموذج درس في مادة التّربية الإسلامية باستخدام استراتيجية خريطة المفاهيم.

٣- أهمية الدراسة:

يكتسب البحث الحاليّ أهميته من حيث أنّه:-

- يسهم في تعريف معلمي ومشرفي مادة التربية الإسلامية باستراتيجية خريطة المفاهيم؛ وأهميّتها في عمليّة التّدريس عمومًا وتدريس مادة التّربية الإسلاميّة خصوصًا.
- تقديم نموذج تدريسي لمادة التربية الإسلامية باستخدام استراتيجية خريطة المفاهيم قابل للتطبيق، يساعد المعلّمين في تدريس مفاهيم المادّة.

٤-التراث الأدبي:

١- التربية الاسلاميّة:

١-١- تعريف التّربيّة الإسلاميّة:

تشير التّربية الإسلاميّة في مفهومها العام إلى إعداد الفرد المسلم لدنياه وآخرته على المنهاج الالهي،
كما يستخدم للإشارة إلى مادة التّربية الإسلاميّة التّي يدرسها التّلاميذ، والتّي:" تشتمل على العقيدة،والقرآن الكريم والأحاديث النّبويّة الشّريفة، والأحكام المتعلّقة بالعبادات الحج والصلاة والأخلاق والسّلوك"**(اللجنة الوطنية للمناهج، ص ٣٠).**ولقد تناولت الأدبيات النّظرية مصطلح التّربية الإسلاميّة بعدّة تعاريف، فهناك من عرّفهاعلى أنها: " النّظام التّربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل"**(المنصوري، ٢٠١٣)**.كما عُرّفت بأنّها:" نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهيّة الثابتة والخبرات والمهارات والمعارف الإنسانية المتغيّرة؛ التّي تقدّمها مؤسّسة تربويّة إسلاميّة إلى المتعلمين فيها قصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأها الله لهم**(مدكور، ١٩٩١، ص ٧٢).**

ممّا تقدّم يمكن القول أنّ التّربية الإسلاميّة هي منهاج متكامل لتنميّة جميع جوانب شخصيّة الفرد المسلم الفكريّة والنّفسيّة والجسديّة والاجتماعيّة، وتنظيم سلوكه على أساس مبادئ الإسلام وتعاليمه، بغرض تحقيق الصّلاح والفلاح في شتى مجالات الحياة**.** كما يمكن أن نستخلص من هذه التعاريف جملة من الحقائق حول التربية الإسلامية أهمّها:

- أن التربية الإسلامية ترتكز على عقيدة الإيمان بالله وتوحيده وطاعته وذلك بإتباع أوامره واجتناب نواهيه.
- أنها تستمد أسسها من الرسالة الإسلامية التي بعث بها الله تعالى إلى عباده.
- أنها نظام تربوي الاهي يبني الإنسان بناء متكاملا في جميع جوانب شخصيته وحياته.
- أنها تهدف إلى تهيئة الإنسان ليكون خليفة الله في أرضه.

١-٢- أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية:

ترتبط أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية بأهداف ومرامي التربية الإسلامية، حيث يهدف تدريسها إلى ما يلي:-

- تكوين الشخصية المخلصة للعقيدة الإسلامية وللقيم التي جاء بها الإسلام.
- توضيح المعاني الإسلامية.
- تنمية المهارات الأساسية من خلال أساسيات التعليم (القراءة والكتابة).
- مساعدة التلاميذ في نقل أفكارهم عن طريق الكتابة والتعبير الشفهي.
- إتقان المهارات المتنوعة في شؤون الحياة.
- مساعدة التلاميذ في التمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ.
- تزويد التلاميذ بالثقافة الإسلامية.
- تلبية حاجات المجتمع الآنية والمنتظرة.
- تحقيق النمو المتكامل للأفراد بأبعاده الروحية والعقلية والجسمية**(الدليمي الشمري، ٢٠٠٣، ص)**.
- ترسيخ منهج التّفكير السّليم للاستدلال على الخالق عزّ وجلّ وذلك بالتفكير في خلقه.
- الإحساس بالمسؤوليّة (كلكم راع وكل راع مسؤول عن رعيته).
- المحافظة على سلامة البناء الاجتماعي من الانحراف والفساد**(الياسري، ٢٠١٢، ص ١٨)**.
- إخراج الفرد المسلم الذي يقوم بالعمل الصالح ويتقنه الهدف الأساسي لمادة للتربية الإسلامية.
- تدريب المتعلم على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري.
- تدريب المتعلم على التفكير التجديدي بدل التفكير التقليدي– تدريب المتعلم على التفكير العلمي بدل الظن **(الكيلاني، ١٩٨٨، صص ٦٥- ٧٣)**.

وعليه يمكن القول أنّمادة التربية الإسلاميةهي أداة تربوية يمكن بواسطتها تحسين النّظرة للدّين الاسلامي وتوضيح أهميّته في حياة الأفراد؛ من خلال ما تتضمنه من دروس تمس جوانب الحياة والتفكير، فهي لا تقتصر على تهذيب السّلوك فحسب؛ وإنّما أيضا تهتم بتطوير ملكات التّفكير والنّقد والإبداع لدى الأفراد.

١-٣-صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية:

يواجه تدريس مادة التربية الإسلامية صعوبات تقف عائقا أمام بلوغ الغاية والهدف من تدريسها، ومن أهم هذه الصعوبات كما ذكرها**(صالح، ٢٠٠٨، صص ٦٤- ١١٤)**:

- ضعف كفاءة معلمي التّربية الإسلامية، العلمية والتدريسية والشخصية.
- مفاهيم مادة التربية الإسلامية مجردة وذات تفريعات كثيرة.
- عدم ملائمة مضامين المادة لاحتياجات التّلاميذ.

- افتقار مناهج مادة التربية الإسلاميّة على الجانب التّطبيقي والمهاري في ضوء خصائص المادة.
- اعتماد تدريس مادة التربية الإسلاميّة على الطّرق التّقليدية التّي تعتمد على الإلقاء والتّلقين.
- عدم توفر الإمكانات التّي تسمح باستخدام الطّرق الحديثة في التّدريس.
- عدم كفاية الوقت المتاح لاستخدام الطّرق الحديثة في تدريس مادّة التّربية الإسلاميّة.
- ضعف إلمام المعلّمين بطرق التّدريس الحديثة.
- ضعف أساليب التّقويم التّي تعتمد على استظهار المعلومات.
- اتجاهات التلاميذ السّلبية تجاه معلمي مادة التربية الإسلامية.

إنّ اكتساب المفاهيم المتضمّنة في مادة التّربية الإسلاميّة تعدّمن أهم الصّعوبات التّي تقف عائقا أمام تدريسها، إذ تتسم بالتّجريد الأمر الذّي جعل الأستاذ يواجه صعوبات في تدرسيها، والتّلميذ يجد صعوبة في استيعابها واكتسابها؛ وذلك في ظل التدريس بالطرق التدريسيّة التّقليدية.

٢- استراتيجية خريطة المفاهيم:

٢-١- تعريف استراتيجية خريطة المفاهيم:

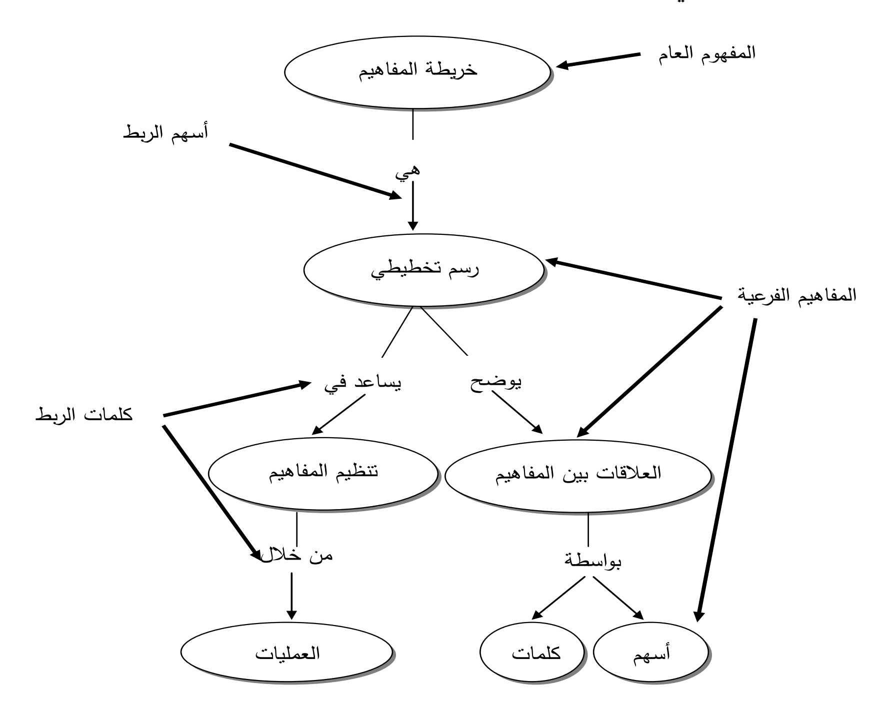
تعد خريطة المفاهيم إحدى التطبيقات الهامة لنظرية**(Ausubel)**في التعلم القائم على المعنى من خلال استثمارالتلاميذ لخبراتهم السابقة في تعلم الخبرات الجديدة وإيجاد العلاقات التي تربطها وبذلك يمكنه أن يحقق الفهم والاستيعاب. فخريطة المفاهيم يعرفها**عادل(١٩٩٩)** بأنها:" طريقة تهتم بتحديد مفاهيم المادة وترتيبها بحيث تعطي تناسقا وترابطا يدل على المعنى، ويتم فيها الانتقال من المفاهيم الأكثر شمولية وأقل نوعية إلى المفاهيم الأقل شمولية وأكثر نوعية"**(الجوراني، ٢٠٠٩، ص ١٤)**.كما تعرف على أنها:" أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط؛ لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر في تسلسل هرمي؛ يبدأ من المفهوم العام الأكثر شمولية لتتدرج تحته المفاهيم الأقل شمولية".**(سناء، ٢٠١٢، ص ٢٣٥)**.ومن جهته عرّفها**حطابية(٢٠٠٥)** بأنّها:" رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية؛ تتدرج المفاهيم من الأكثر شمولية إلى الأكثر خصوصية وتحاط بأطر، وترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة"**(غصون، ٢٠١١، ص ٦٨).**

اتفقت التعاريف السابقة من أنّاستراتيجية خريطة المفاهيم هي طريقة يتم من خلالها تحديد المفاهيم المتضمنة في المادة الدّراسية؛ حيث ترتب وتنظم في تسلسل هرمي من المفاهيم الأكثر عموميّة إلى المفاهيم الأكثر خصوصية،وأنّ هذا التّرتيب يعطي معنى للتّعلم.

٢-٢- مكونات خريطة المفاهيم:

تتكوّن خريطة المفاهيم من عناصرتعد أساسية وهي كالآتي:-

- **المفاهيم العامة**: والتي توضع داخل أشكال هندسية.
- **المفاهيم الفرعية**: وهي التي تندرج تحت المفهوم العام وتكون أقل عمومية منه.
- **كلمات الربط**: وهي كلمات تربط بين مفهومين أو أكثر، توضح العلاقة بين المفاهيم. مثل: يتكون، ينقسم...
- **الوصلات**: عبارة عن خطوط تربط بين المفاهيم في تسلسلها الهرمي.
- **الأمثلة**: وهي كلمات أو جمل قصيرة تعبر عن المفاهيم وتشرحها ولا توضع داخل إطار(**العثمان**، ٢٠١٠، **ص ص ٤٨- ٤٩)**.ويمكن توضيح مكونات خريطة المفاهيم من خلال الشكل الآتي:-



شكل رقم (1) يوضح نموذج لخريطة المفاهيم

٢-٣- خطوات تصميم خريطة المفاهيم:

إن تصميم خريطة المفاهيم عمليّة منظمة تتم وفق خطوات أشار إليها كل من **القاسم والزغبي(٢٠٠٣)** كما يلي:-

أ- مرحلة العصف الذهني:وتتضمن وضع قائمة بكل المفاهيم التّي لها علاقة بالموضوع المراد تدريسه.
ب- مرحلة التنظيم:وتتضمن تصنيف المفاهيم في مجموعات رئيسية وفرعية؛ مع تحديد العلاقات التّي تربطها ببعضها.
ج- مرحلة التّصميم: أين توضع المفاهيم حسب درجة شموليتها وغموضها وتجريدها في تسلسل هرمي، ثم وضعها داخل اطر هندسيّة ومن ثم تحديد العلاقات بينها بواسطة كلمات الرّبط.
د- مرحلة المراجعة: وهيمراجعة الخريطة المفاهيمية من حيث تسلسل المفاهيم، ووضوح العلاقات بينها ومدى ملائمة كلمات الربط لنوع هذه العلاقات**(الجنابي، ٢٠١٠، ص ٥٣).**
ويتم تصميم درس تعليمي وفق استراتيجيةخريطة المفاهيم بإتباعالخطوات الآتية:-
- وضع المفهوم العام أعلى الهرم داخلإطار(مربع، دائرة...)
- تحديد المفاهيم الفرعية ووضع كل مفهوم داخلالإطار.
- الربط بين المفاهيم بأسهم وتكتب كلمات الربط على الأسهم لتوضيح العلاقة بين المفاهيم.
- وضع أمثلة لكل مفهوم إن وجدت، ولا توضع الأمثلة داخل الإطار**(قرمان، ٢٠١٤، ص٣٨).**

٢-٤- معايير تصميم خريطة المفاهيم:

يعتمد تصميم خريطة المفاهيم على ثلاث معايير أساسيّة مستمدة من نظرية أوزوبل**(Ausubel)** وتتمثل فيما يلي**(علي، ٢٠١٠، ص ٦٩):-**
أ- البنية الهرمية: حيث يتم تعريف المفاهيم وترتيبها حسب عموميتها، من أكثر عموميّة إلى الأقل عموميّة، وتحدّد العلاقة بين هذه المفاهيم عن طريق كلمات الربط والأسهم التّي تحدّد اتجاه العلاقة.
ب- التمايز التّقدمي: ويشير إلى عملية التّعلم التّي تتم من خلال وضوح المفاهيم وإضافة المعاني الجديدة للمفاهيم الغامضة والعامّة، وذلك بالانتقال من المفاهيم المجردة إلى الخصائص والتفاصيل المحددة.
ج- التوفيق التكاملي: ويتضمن الرّبط بين مفهومين أو أكثر بعلاقة واضحة لتوليد مفهوم جديد يحمل معنى جديد يوفق بين التّعلم السّابق والتّعلم الجديد.
إن إعداد وبناء خريطة المفاهيم على نحو سليم من شأنه أن يؤدي إلى اكتساب المفاهيم واستيعاب المعاني فيتحقق بذلك التعلم ذو المعنى. فالمفاهيم والمعاني الجديدة لا تضاف قصرا إلى المفهوم القديم؛ بل يحدث تعديل وتحوير فيالمفاهيم؛ثم يتولد مفهوم جديد يحمل معاني من المفهوم القديم والجديد ولكنه يتميز عنهما، وهو ما يسميه **أوزوبل**

(Ausubel) بالتوفيق التكاملي. فعلى سبيل المثال درس(الصبر) في مادة التربية الإسلامية، مفهوم (الصبر) عند التلاميذ مفهوم عام قد لا يتعدّى معناه في بادئ الأمر أكثر من معنى(التحمّل)، وبمناقشة محتوى الدّرس يكتسب هذا المفهوم معنى أكثر دقة عندما يرتبط بمفاهيم أخرى تحمل معاني لفضائل الصبر، مجالات الصبر، أنواع الصبر وجزاء الصابرين.

٥- الدّراسات السّابقة:

حظيت استراتيجية خريطة المفاهيم باهتمام العلماء والباحثين في مجال التربية، حيث تناولت دراسات عديدة استراتيجية خريطة المفاهيم واستخداماتها في عمليّة التّدريس لا سيما تدريس مادة التربية الإسلامية وسيتم التطرق إلى بعض هذه الدراساتوهي كما يلي:-

٥-١- دراسةالجلاد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشّرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. حيث طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة الصف العاشر أساسي في مدينة عمان قوامها(**١٠٦**) طالبا وطالبة، موزعة على مجموعتين الأولى تجريبية درست باستراتيجية خريطة المفاهيم، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. كما استخدمت الدّراسة أداتين هما: اختبار اكتساب المفاهيم الشرعية واختبار التفكير الناقد.وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لتحصيل المفاهيم الشّرعية لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد.

٥-٢- دراسة الجهيمي(٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي.حيث طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها(**١٢٨**)طالبا تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، موزعة على مجموعتين، تجريبية درست باستخدام خريطة المفاهيم، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. كما استخدمت الدراسة أداتين هما اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه. ولقد توصلت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في الاختبار التّحصيلي البعدي لصالح المجموعة التّجريبية.كما أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الفقه لصالح المجموعة التّجريبية.

٥-٣- دراسة ساعد ومزوي(٢٠١٧)والتيهدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة

الرابعة متوسط ببلدية شتمة ولاية بسكرة. حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي على عينة قوامها(**٢٤**) تلميذا وتلميذة من مجتمع أصلي قدر بـ(**٩٠**) تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم توزيعهم على مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (**١٢**) تلميذا وتلميذة تم تدريسها باستراتيجية خريطة المفاهيم والثانية ضابطة قوامها(**١٢**) تلميذا وتلميذة، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. كما استخدمت الدراسة أداتين تمثلت الأولى في دروس مادة التربية الإسلامية صممت وفق استراتيجية خريطة المفاهيم والأداة الثانية تمثلت في اختبار يقيس اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية من إعداد الباحثتين يتكون من(**٢٠**) بندا، وللكشف عن الفروق بين المجموعتين في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية تم استخدام اختبار **(T)**.ولقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(∝=0,05)**بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود أثر كبير للتدريس باستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية.

من خلالاستعراض بعض الدراسات السّابقة يتضح اختلاف هذه الدراسات مع هدف البحث الحالي حيث هدفت بعضهاإلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد كدراسة الجلاد(**٢٠٠٦**). أمّا دراسة ساعد ومزوزي (**٢٠١٧**) هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم التربية الإسلاميةبينمادراسة الجهيمي(**٢٠٠٦**)فهدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها على التحصيل والاتجاه نحو المادة، ونظرا لما ابرزته هذه الدّراسات من فعالية استراتيجية خريطة المفاهيم في بناء التّعلمات، ارتأى البحث الحالي تناول الخطوات الاجرائيّة في تصميم خريطة المفاهيم من خلال تقديم نموذج خطة سير درس من دروس مادة التربية الإسلامية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم.

٦- نموذج خطوات درس في مادة التربية الإسلامية باستخدامإستراتيجية خريطة المفاهيم:

سيتم في هذا الجانب تقديم خطة سير درس من دروس مادة التربية الإسلامية والمتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للسنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط والمتمثل في درس (الكسب المشروع).

الصف: الرابع متوسط
المادة:التربية الإسلامية

الموضوع: الكسب المشروع
المدة: ٢ سا
الوسائل التعليمية: الكتاب المدرسي صفحة ١٤
الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف التلميذ على طرق الكسب المشروع.
الأهداف التعليمية: التلميذ يكون قادرا على أن:-

- يعرف الكسب المشروع
- يعرف البيع
- يعرف حكم البيع
- يذكر أركان البيع
- يعرف الإجارة
- يعرف حكم الإجارة
- يذكر أركان الإجارة
- يفرق بين البيع والإجارة
- يميز بين الكسب المشروع والكسب غير المشروع
- يستنتج الحكمة من الكسب المشروع.

وضعيات التعلم	الهدف	أنشطة التعلم
وضعية الانطلاق (١٥ دقيقة)	**١/ اكتشافالمفهوم العام**	**١-** يستمع التلاميذ إلى الأستاذ يروي قصة رجلين أحدهما يعمل لكسب المال من أجل إعالة أسرته، ورجل آخر يعتمد السرقة من أجل إعالة أسرته. - أي الرجلين كسبه مشروع وجائز؟ **-كسبالرجل الأول لأنه بالعمل الصالح.** - ما هو المفهوم العام لدرس اليوم؟ **- الكسب المشروع** - ما هو الكسب المشروع؟ **- هو كسب أحله الله**
وضعية بناء التعلمات (٦٠ دقيقة)	**٢/ تحديد المفاهيم الفرعية**	٢- يستمع التلاميذ لتلاوة الأستاذ للآية رقم (٢٧٥) من سورة البقرة" الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا ۗ وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا ۚ فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ ۖ وَمَنْ عَادَ فَأُولَٰئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ" والآية رقم (٢٦) من سورة القصص " **قَالَتْ**

		إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ ۖ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" - يطلب الأستاذ من التلاميذ تلاوة الآية
	٣/ وضع قائمة بالمفاهيم	- ماذا أقر الله في الآية الأولى؟ **- أقر الله البيع حلال والربا حرام.** وعمّ تحدث في الآية الثانية؟ **- تحدث عن الاستئجار.** يضيف الأستاذ: أو الإجارة. - إذن ما هي طرق الكسب المشروع التي وردت في الآيتين السابقتين؟ **- البيع والإجارة.**
	٤/تنظيم المفاهيم حسب العلاقات التي تربطها ببعض	- ماذا يعني البيع في اللغة؟ **- البيع لغةهو مقابلة سلعة بنقد أو شيء بشيء.** - وماذا يعني البيع اصطلاحا؟ **- البيع اصطلاحا هو عقد مبادلة سلعة بسلعة أو بنقد بتراضي البائع والمشتري.** - ما حكم البيع شرعا؟ **- حكمه جائز شرعا.** - بم يسمى البائع والمشتري في عقد الشراء؟ **- المتعاقدان.** - بم تسمى السلعة والنقود؟ **- المعقود عليه.**
	٥-ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية	- بم يسمى الكلام الذي يعبر عن تراضي البائع والمشتري؟ **- صيغة العقد.** - إذن ما هي أركان البيع (شروطه)؟ **- أركان البيع هي: المتعاقدان- المعقود عليه وصيغة العقد.** - الطريقة الثانية في الكسب المشروع هي الإجارة. ماذا نعني بالإجارة في اللغة؟ **- الإجارة هي من الأجر وتعني العوض.** - ومن الناحية الاصطلاحية؟ **- الإجارة اصطلاحا هي عقد يفيد تمليك منفعة مؤقتة بأجر معلوم.** - أكثر تفصيل بتقديم مثال

	٦-وضع المفاهيم في شكل هندسي موحد. **٧-ربط المفاهيم ببعضها بواسطة أسهم** **٨-تحديد طبيعة العلاقات بواسطة كلمات أو عبارات** **٩-مراجعة خريطة المفاهيم بعد الانتهاء من تصميمها (أنظر الشكل رقم (٢)** **١٠-قراءة خريطة المفاهيم**	- أسرة تريد استئجار بيت للسكن من صاحبه المؤجر، فيتفقان عن الأجر المعلوم والمدة الزمنية. - وما حكمها شرعا. **- جائزة شرعا.** - وهل تخضع الإجارة إلى شروط؟ **- نعم.** - ما هي شروطها إذن؟ **- المستأجر- المؤجر- المعقود عليه- الأجرة وصيغة العقد.** ٣-يطلب الأستاذ من التلاميذ من وضع قائمة بالمفاهيم التي وردت خلال المناقشة بما فيها المفهوم العام ودون ترتيب. **- الكسب المشروع- البيع- الإجارة- جاز شرعا- البائع- المشتري- المعقود عليه- صيغة العقد- المؤجر- المستأجر- الأجرة- عقد مبادلة سلعة بسلعة أو بنقد بتراضي البائع- والمشتري-عقد يفيد تمليك منفعة مؤقتة بأجر- العوض- مقابلة سلعة بنقد أو شيء بشيء- كسب أحله الله.** **<u>٤- الكسب المشروع</u>** كسب أحله الله **- البيع** - المتعاقدان - المعقود عليه - صيغة العقد - جائز شرعا - مقابلة سلعة بنقد أو شيء بشيء - عقد مبادلة سلعة بسلعة أو بنقد بتراضي البائع والمشتري **-الإجارة** - المؤجر - المستأجر - المعقود عليه - صيغة العقد - الأجرة - جائزة شرعا

- العوض - عقد يفيد تمليك منفعة مؤقتة بأجر ٥-يطلب الأستاذ من التلاميذ ترتيب المفاهيم من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية **- الكسب المشروع (المفهوم العام)** - كسب أحلّه الله **- البيع (المفهوم الفرعي الأول)** - مقابلة سلعة بنقد أو شيء بشيء - عقد مبادلة سلعة بسلعة أو بنقد بتراضي البائع والمشتري - جائز شرعا - المتعاقدان - المعقود عليه - صيغة العقد **- الإجارة (مفهوم فرعي ثاني)** - العوض - عقد يفيد تمليك منفعة مؤقتة بأجر - جائزة شرعا - المؤجر - المستأجر - المعقود عليه - صيغة العقد - الأجرة ٦-يقوم التلاميذ بوضع المفاهيم داخل شكل هندسي ٧-يقوم التلاميذ بربط المفاهيم ببعضها بواسطة أسهم ٨-يقوم التلاميذ بوضع كلمات وعبارات تحدد طبيعة العلاقات بين المفاهيم ٩-يراجع التلاميذ خريطة المفاهيم بتوجيه من الأستاذ، وذلك من حيث: - التسلسل الهرمي للمفاهيم - وضوح العلاقات بين المفاهيم - كلمات الربط هل تعبر فعلا عن العلاقة بين المفاهيم ١٠- يقرا التلاميذ خريطة المفاهيم الواحد تلوى		

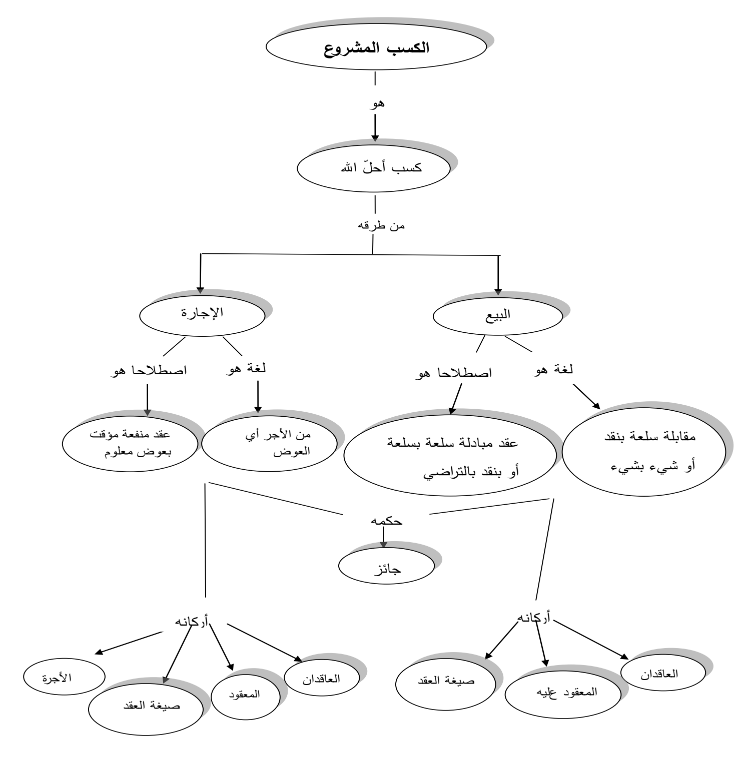
		الآخر.
استثمار المكتسبات (٤٥ دقيقة)	**توظيف ما اكتسبه التلاميذ**	١- أعد رسم خريطة المفاهيم للدرس بأسلوبك الخاص ٢- ما الفرق بين البيع والإجارة ٣- استنتج الحكمة من تشريع البيع والإجارة ٤- أذكر أنوا أخرى من الكسب المشروع

خطة سير الدرس:

تتم خطة سير الدّرس عن طريق مجموعة من الخطوات نوصحها بالشكل الموالي:

حوصلة الدرس وفق استراتيجيّة خريطة المفاهيم:

حتى يتم البناء الأمثل والمتكامل للدرس في البنية المعرفيّة للتلاميذ، وحتى يتم بناء التّعلمات بالشكل الصحيح، يتم نمذجة الدرس المعطى وفق استراتيجية خريطة المفاهيم كالتالي:



شكل رقم (2) يوضح درس الكسب المشروع وفق إستراتيجية خريطة المفاهيم

ويجب أن يراعى في تصميم خريطة المفاهيم عدم حيازة المعلم الدور الرئيسي؛ بل يلعب دور الموجّه والمساعد، حيث انّ التلاميذ هم من يلخّصون الدّرس من خلال ملء الأشكال المتعلّقة بالمفاهيم الرئيسية والفرعية وكذا أسهم الرّبط، لتكون الخريطة المحصل عليها من نتاج التلاميذ جميعا وبمساعدة توجيهات المعلّم. ولكي يتأكد المعلم من البناء الصحيح للتعلمات يقوم المعلم بمسح خريطة المفاهيم، ويطلب من كل تلميذ إعادة صياغة الدّرس وفق هذه الاستراتيجية بطريقته الخاصة، ليستعرض بعدها المعلم أعمال تلامذته وتقديم التغذية الراجعة.

خاتمة:

يرتبط اكتساب المفاهيم بمدى تنظيمها وارتباطها ببعضها في البنية المعرفية للتلاميذ، وتعد إستراتيجية خريطة المفاهيم من الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد في تعلم المفاهيم واكتسابها من خلال توليد علاقات ذات معنى بين المفاهيم، وربط الخبرات الجديدة بالسابقة فيتحقق بهذا التعلم ذي المعنى. إن محاولة التلميذ اكتشاف المفهوم العام في سياق يتضمن خصائص المفهوم وتمييزه عن بقية المفاهيم ومن ثم محاولة شرحه وتحليله لاكتشاف المفاهيم الفرعية التي تضيف له معاني جديدة من خلال العلاقات التي تربط بين هذه المفاهيم، كل ذلك فيه دلالة واضحة لاستخدامه لعمليات ومهارات عقلية عليا تؤدي في النهاية إلى استقلالية تفكيره وتعلمه. إن تدريس مادة التربية الإسلامية باستخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم تساعد في اكتشاف المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ وتصويبها من خلال سيرورة ديداكتيكية يعد لها المعلم وفق هذه الإستراتيجية تنسجم مع السيرورة المعرفية للتلاميذ.

قائمة الهوامش:

أبو لبن، وجيه مرسي.(٢٠١٨). مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية وقضية المفاهيم.مقال
https://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts?page=2#none يوم: ١٢/ ٠٨/ ٢٠١٨ الساعة: ١٣:٠٠

بن عفيف،صالح.(٢٠٠٨).**معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير منشورة.كلية التربية.جامعة أم القرى.المملكة العربية السعودية.

الجوراني، ابراهيم محمد جوال.(٢٠٠٩). **تدريس المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، دراسات تربوية**. ب ط. بغداد. العراق. المديرية العامة للتربية.

الجنابي، طارق كامل داوود.(٢٠١١).**خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهما في تحصيل المفاهيم الإحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**. ط ١. عمان. دار صفاء للنشر.

الياسري، السيد عبد الله. (٢٠١٢). **مدخل إلى درس التربية الإسلامية، الأسس والمبادئ التربوية في القران والسنة النبوية**. مجلة دراسات تربوية. العدد ١٨.

الدليمي الشمري.(٢٠٠٣).**أساليب تدريس التربية الإسلامية**. ب ط،عمان. الأردن. دار الشروق.

كريشان، أسامة رزوق وأبو تابة خالد. (٢٠١٠).**أثر استخدام الشكل V في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال**.مجلة العلوم الإنسانية. العدد ٤٥.

الكيلاني، ماجد عرسان. (١٩٨٨). **أهداف التربية الإسلامية**. ط٢. المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية. دار التراث.

اللجنة الوطنية للمناهج. (٢٠١٦). مناهج مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر. وزارة التربية الوطنية.

مدكور،أحمد.(١٩٩١).**منهج تدريس العلوم الشرعية**. ب ط.دار الشرق. القاهرة، مصر.

المنصوري، سعيد.(٢٠١٣)، شبكة دليل الريف
https://dalil-rif.com/permalink/6901.html
يوم: ١٣/ ٠٨/ ٢٠١٨ الساعة: ٢٢/ ٣٠

ساعد صباح ونورة مزوزي. (٢٠١٧، فيفري) **أثر استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**،مؤتمر العلوم الإنسانية والاجتماعية. تركيا. جامعة أرجيس. قيصري.

عبد الصاحب، علي اقبال مطرش. (٢٠١٠). **أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة**. ط ١. عمان، الأردن. دار صفاء للنشر.

العثمان، ناصر بن عثمان بن راشد. (٢٠١٠). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف الأول متوسط واتجاهاتهم نحو المقرر الدراسي.** رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود.

الصمدي،خالد.(٢٠١٤).**دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.**

قرمان،عطية محمد سليم. (٢٠١٤). **فاعلية استخدام إستراتيجية خريطة المفاهيم على تحصيلالبلاغة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر**. رسالة ماجيستير منشورة.كلية التربية.الجامعة الإسلامية.غزة.

غصون، خالد الشريف. (٢٠١١). **أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة.** مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية.المجلد ١١. العدد ٢.كلية التربية الأساسية.جامعة الموصل. العراق.